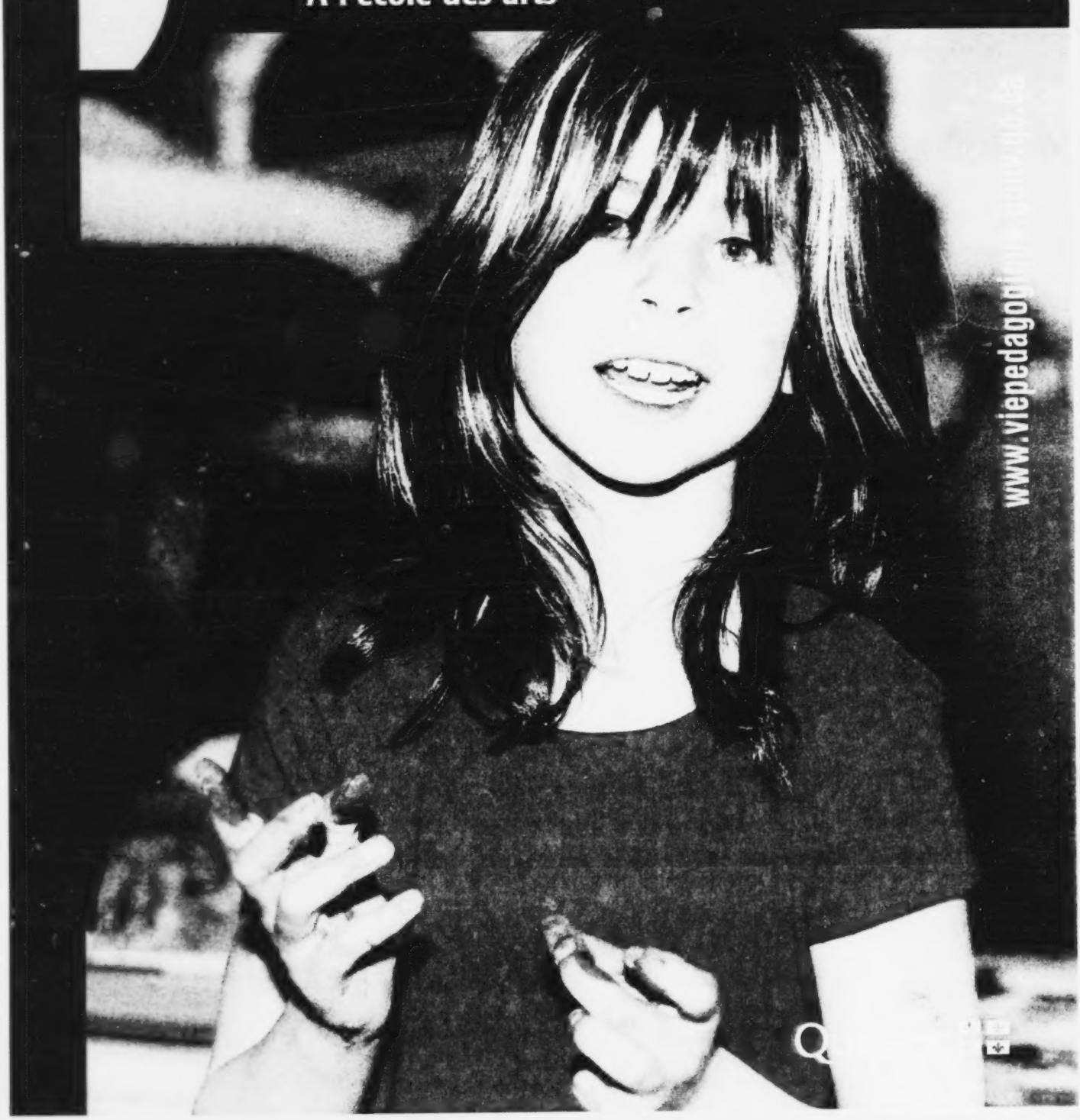
VIE PÉDAGOGIQUE

DOSSIER
À l'école des arts



www.viepedagogique.qc.ca

2007-02649/

Entrevue avec Lise Bissonnette
Propos recueillis par Michel Sarra-Bournet
La présidente-directrice générale de Bibliothèque et Archives nationales du Québec a accepté de nous faire part de ses réflexions sur la place de la lecture et du livre dans notre société.

Entrevue avec Christian Rousseau
Propos recueillis par Louise Sarrasin
Le responsable de la recherche et du développement en évaluation à la Direction de l'évaluation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a accepté de répondre à nos questions, qui sont parfois celles que beaucoup de parents et de membres du personnel des écoles se posent. Ses propos vont permettre, nous l'espérons, de clarifier certains aspects de l'évaluation.

par Marie-France Noël
Les élèves de 5e et 6e année de la classe de Chantal Bernier ont eu la chance de vivre une expérience inoubliable. Le projet s'est déroulé dans la région du Lac Mégantic, dans le village d'Audet, et a permis aux enfants de découvrir une période importante de l'histoire, à travers des activités qui touchaient au français, aux arts, aux mathématiques, aux sciences et à la technologie et qui étaient aussi liées à l'univers social.

par Nicole Joannette et Marc-André Bastien
Avec la collaboration de l'équipe enseignante d'une école secondaire, les auteurs nous relatent une expérience de changement planifié, qui a été réalisée dans la perspective de la réussite du plus grand nombre d'élèves.

7

Les arts sont porteurs d'une multiplicité d'apprentissages qui vont au-delà de la connaissance de techniques et de notions. Ces aptitudes dépassent le monde des arts et influencent la formation globale du jeune. Les apprentissages liés aux arts peuvent sembler accessoires dans l'esprit de certains. Il n'en est rien; au contraire, ils seraient essentiels pour activer des compétences plus complexes telles que la créativité et l'appréciation.

Ce dossier cherche à en faire l'illustration.

Compte rendu d'une table ronde réunissant des artistes enseignants
par Yvon Côté

par Diane Saint-Jacques

par Alain Savoie

par Pierre Gosselin

Un projet d'enseignement de la danse aux garçons, à l'école Lucien-Pagé, de la Commission scolaire de Montréal.
par Danielle Roberge

par Paul Francoeur

par Paul Francoeur

par Jocelyne Chamberland et Sabine Haméon

par Emmanuelle Allard

par Diane Saint-Jacques

par Caroline Raymond et Nicole Turcotte

par Louis Émond et Caroline Raymond

par Marie-Claude Vezeau

WWW.
viepedagogique.gouv.qc.ca

Dossier Internet

par Marthe Henripin

les textes écrits par les élèves dans le cadre du projet « Apprendre le français en martelant du RAP. »

par Marie Barguirdjian-Bletton

Articles exclusifs au site

par Michel Sarra-Bournet
En complément de l'entrevue de M^me^ Lise Bissonnette, on vous parle des services offerts aux écoles par la Grande Bibliothèque.

par Jérôme Proulx
Un article qui nous permet de bien comprendre les fondements de ce courant important de la recherche en éducation. Le constructivisme y est expliqué en termes accessibles.

par Nadia Rousseau, Denis Rhéaume et Caroline Vézina
Innovée par les Centres de formation en entreprise et récupération (CFER), la tâche globale permet d'enseigner avec le sourire (*sic*) et semble être une formule gagnante pour les élèves à risque. Cet article en est l'illustration.

par Marie-Hélène Guay, Caroline Germain et Guylaine Legault
Une expérience de recherche qui a rassemblé des conseillères de dix commissions scolaires de la Montérégie.
Cet article relate les étapes d'une démarche prometteuse.

Un petit tour en Abitibi. Notre collaborateur Paul Francoeur décrit des projets qui témoignent du dynamisme pédagogique de cette région.

Un portrait régional des projets. Ceux-ci ont été soumis aux membres du comité de rédaction par la voie des télécommunications.
Des projets variés et stimulants qui auront un effet d'entrainement, nous l'espérons.

Il faut intervenir précocement au début du cheminement scolaire de l'élève : un fait maintenant reconnu par l'ensemble des spécialistes de la question des élèves à risque.
La Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois a mis au point une approche novatrice qui fait ses preuves.

Les rêves d'un jour d'enfants du primaire qui peuvent enfin vivre leurs aspirations les plus profondes. Il est intéressant de constater les retombées parfois inattendues sur l'apprentissage et le comportement des élèves à risque d'un tel projet novateur à la périphérie de l'école.

À Val-d'Or, une école a décidé de changer le climat de l'école. Le moyen pour y arriver est détourné, mais ô combien efficace! À vous d'en juger…

Service national du RÉCIT (Réseau pour le développement de compétences par l'intégration des technologies), domaine des arts :
Art dramatique – Arts plastiques – Danse – Musique : http://recit.csp.qc.ca

La culture à l'école. *Répertoire des ressources : culture-éducation* : www.mcc.gouv.qc.ca/rencontres/index.htm

La communauté de pratique phArts : http://recit.csp.qc.ca/capsule/pharts.info.html
« *La communauté de pratique est un groupe de professionnels, de taille variable, qui met en commun des connaissances…* »

Forums du réseau des arts : http://recit.csp.qc.ca/forum

Revue *Arts et culture à l'école* : www.mels.gouv.qc.ca/dfgj/projets/culture/artetculture.htm

Numéro 141
Novembre • Décembre 2006
Revue québécoise de développement pédagogique publiée par le Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire, en collaboration avec la Direction des communications et la Direction des ressources matérielles.
Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
600, rue Fullum, 10e étage
Montréal H2K 4L1
Tél. : (514) 873-8095
Téléc. : (514) 864-2294
Courrier électronique : vie.pedagogique@mels.gouv.qc.ca
Vie pédagogique
Sous-ministre adjoint
Pierre Bergevin
Direction
Camille Marchand
Comité de rédaction
Ghislaine Bolduc
Hélène Bombardier
Yvon Côté
Réjeanne Côté
Christine Couture
Thérèse Des Lierres
Nicole Gagnon
Laurence Houllier
Camille Marchand
Arthur Marsolais
Jacqueline Noël
Marie-France Noël
Marthe Van Neste
Marc-Yves Volcy
Secrétariat
Josée St-Amour
Coordination à la production
Michel Martel
Distribution
France Pleau
Révision linguistique
Suzanne Vinet
Photocomposition typographique et photogravure
Composition Orléans
Impression
Quebecor World
Photo de la page couverture
Denis Garon
Publicité
Donald Bélanger
Tél. : (450) 974-3285
Téléc. : (450) 974-7931
Dépôt légal, Bibliothèque nationale du Québec
ISSN 0707-2511
Les textes publiés dans *Vie pédagogique* sont indexés dans le Répertoire canadien sur l'éducation et dans *Repère*.
Les opinions émises dans les articles de cette revue n'engagent que les auteurs et non le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
Toute reproduction est interdite. Cependant, les étudiants et le personnel d'un établissement d'enseignement situé au Québec peuvent, à des fins personnelles ou d'enseignement, reproduire la totalité ou une partie des articles figurant dans la revue *Vie pédagogique*, à condition d'en citer la source, lorsqu'applicable. Toute autre reproduction, notamment à des fins commerciales, nécessite l'autorisation du titulaire de droit.
Au Québec, on peut recevoir **gratuitement** *Vie pédagogique* en écrivant à :
Vie pédagogique
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
ou en consultant le site
www.viepedagogique.gouv.qc.ca
98-0808

Mais qui sont-ils?

Début avril, se tenait à Montréal le colloque sur la lecture *Et toi, que lis-tu?*
Cet événement, qui s'inscrit dans la foulée des mesures du plan d'action lancé en 2005, s'est ouvert sur une conférence de Mme Diane Pacom, sociologue, membre de l'Observatoire québécois de la jeunesse.
Ses propos nous ont permis de réfléchir quelques instants à la réalité de ces jeunes que nous côtoyons quotidiennement. Une question se pose naturellement : les connaissons-nous vraiment?
Se révèlent-ils à nous? Ne sommes-nous pas parfois victimes, dans nos perceptions, de préjugés tenaces et des images que les médias nous en projettent, masquant, telle la buée sur un miroir, leur véritable identité? Sont-ils un groupe homogène et qu'ont-ils en commun? Ces invariants…
Autant de questions pour dire :

Au dire de Mme Pacom, il faut remonter à la période de l'après-guerre et faire la connaissance de leurs parents et de leurs grands-parents – les *baby-boomers*, ces orphelins de l'histoire – pour mieux les comprendre.
En effet, ces enfants et ces petits-enfants des jeunes de l'après-guerre ont eux-mêmes hérité d'un tissu social ayant perdu sa consistance et qui, telle une courtepointe trouée, offrait un monde à construire aux survivants de la deuxième guerre mondiale. Les jeunes d'aujourd'hui sont les petits de ces hommes et de ces femmes et ils ne peuvent que constater les brèches de cet immense tissu social.
Est-ce à eux de les colmater?
Cet héritage a fait de nos adolescents des êtres hybrides dans la continuité historique. C'est pour cette raison qu'un *arrêt sur image* s'impose, pour mieux comprendre la génération des jeunes et de tous ceux qui ne veulent pas quitter ce statut malgré le poids des ans.
En effet, qu'est-ce que la jeunesse?
Un état transitoire ou un âge doré qui ouvre toutes les portes et duquel on ne veut plus sortir?
En fait, au début du XXe siècle, la jeunesse ne durait que quelques années. Elle était le passage entre l'enfance et l'âge adulte. Mais depuis cinquante ans, cette période a tendance à se prolonger aux extrémités. Les jeunes sont pubères de plus en plus tôt et, d'autre part, repoussent l'âge de l'indépendance financière. N'oublions pas toutefois que ce sont les *baby-boomers* qui ont créé cette identité au cœur de la symbolique sociale!
À cette éternelle jeunesse s'est couplée l'insécurité de la précarité.
Du *Je pense donc je suis* de Descartes, nous sommes passés à l'ère du *Je doute donc je suis*…
Mme Pacom dresse ici une liste de constats parfois difficiles à admettre :

Les élèves n'ont plus peur de nous, mais des notes. Dans le meilleur des cas, on ne les respecte pas; dans le pire, on les exploite.
Les jeunes d'aujourd'hui sont imprévisibles. Par exemple, on apprend qu'ils ne regardent plus la télé… remettant ainsi en question tout un système sur lequel est basée l'économie, pour en construire un autre, parallèle.
Faut-il se renvoyer la balle entre les générations, creuser un fossé de plus en plus large, s'autoflageller ou devenir la victime d'un monde en mutation, selon l'âge que l'on porte?
Il faut s'informer et lire sur ces jeunes,

- lire ce que les jeunes écrivent dans leurs interminables clavardages,
- lire leurs blogs,
- lire ce qu'ils aiment, ce qui les accroche, les fait vibrer,
- lire les recherches à leur sujet, s'informer des statistiques.

Le lien se tisse comme un fil qui permettra de rapiécer ces lambeaux du passé qui nous ont échappé.
Au Québec, l'Observatoire Jeunes et Société [www.obsjeunes.qc.ca] est une source intéressante et insoupçonnée de données quantitatives et qualitatives qui nous offrent un éclairage pluriel sur cette jeunesse qui nous échappe.
Et de plus, le dialogue est nécessaire, car plus rien n'est acquis et c'est un défi de plus en plus grand pour l'éducateur exerçant une capacité essentielle : celle de vérifier ses minces repères, en fragile équilibre sur le fil de l'ambivalence. Voilà l'ère du doute.
Ce qui était bon pour moi l'est-il encore?
Ce que je croyais immuable peut-il être remis en question?
Ils ne savent rien de ce que je savais et pourtant ils sont cultivés!
L'enseignant qui adopte cette posture découvre chez les jeunes des pans entiers d'une nouvelle Atlantide, et c'est alors que la lecture – il n'est pas question ici seulement de livres – comme ressource essentielle et dans son acception la plus large, prend tout son sens, car elle suscite les nécessaires allers et retours du doute positif.
Mme Pacom nous livrait donc un message d'espoir fort apprécié, comme coup d'envoi de ce colloque sur la lecture.

Camille Marchand
camille.marchand@mels.gouv.qc.ca

Note : On trouvera l'essentiel des propos de la conférence de Mme Diane Pacom à l'adresse suivante : [www.diocesequebec.qc.ca]

Une lecture complémentaire :
LIPOVETSKY, Gilles. *L'empire de l'éphémère*, Bibliothèque des sciences humaines, Gallimard, 1987.

Entrevue avec Lise Bissonnette, présidente-directrice générale de Bibliothèque et Archives nationales du Québec

Propos recueillis par Michel Sanna-Bournet

En faisant siens les idéaux de l'UNESCO (diffusion de la science, nouvelles technologies, culture, éducation, communication), la Grande Bibliothèque a démontré sa volonté de soutenir le milieu de l'éducation. Depuis son ouverture à la fin d'avril 2005, l'intérêt du public pour le navire amiral de Bibliothèque et Archives nationales du Québec n'a cessé de s'accroître. D'avril 2005 à mars 2006, ce sont trois millions de personnes qui sont passées par l'institution, dont 250 000 à l'Espace Jeunes.

Avant de devenir, en 1998, la présidente-directrice générale de la Grande Bibliothèque du Québec, fusionnée avec la Bibliothèque nationale en 2002 puis avec les Archives nationales en janvier 2006, Lise Bissonnette avait été directrice et éditrice du journal *Le Devoir* durant huit ans. Ce qui est moins connu du grand public, c'est qu'elle a une formation en éducation et que c'est dans une école qu'elle a commencé sa vie professionnelle. Un an, jour pour jour, après l'ouverture au public de la Grande Bibliothèque, Mme Bissonnette a reçu *Vie pédagogique* pour faire part à ses lecteurs de quelques réflexions.

LISE BISSONNETTE

Lise Bissonnette – Nous sommes en effet très satisfaits de la participation des groupes scolaires aux différentes activités que nous proposons au jeune public. À la Grande Bibliothèque, nous souhaitons leur offrir des outils de savoir différents de ceux qu'ils trouvent à l'école, dans une atmosphère de grande autonomie. À l'Espace Jeunes, ils peuvent se promener comme ils le veulent, feuilleter des romans ou des bandes dessinées, écouter des enregistrements sonores ou visionner des films. Ils peuvent aussi assister à des spectacles dans le petit théâtre qui leur est réservé ou bien participer à des activités dans notre atelier de créativité ou nos salles de formation. Notre objectif est de leur laisser le plaisir de la découverte, de solliciter sans cesse leur curiosité et donc de les inciter à lire. La bibliothèque a de plus en plus un rôle d'érudition, de culture générale.

L. B. – Sans aucun doute. Bien sûr, nos activités scolaires sont préparées en fonction des objectifs du programme de formation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, par exemple de « construire sa compréhension du monde, communiquer en utilisant les ressources de la langue ou mener à terme une activité ou un projet ». Mais tout en nous situant à l'intérieur de ce cadre, nous voulons avant tout que nos jeunes usagers soient heureux d'apprendre et qu'ils acquièrent de nouvelles connaissances avec plaisir; c'est pourquoi nous avons ajouté aux objectifs que je viens de citer celui de « découvrir la richesse des collections ».

L. B. – Malheureusement, et souvent faute de moyens, on considère que les bibliothèques scolaires sont, au mieux, un endroit pour se détendre, au pire, un endroit désuet. Pourtant, elles sont essentielles au processus d'apprentissage et devraient toutes pouvoir bénéficier de la présence de bibliothécaires professionnels et de collections attractives, afin d'encourager réellement les jeunes à lire. En janvier 2005, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a adopté un plan d'action sur la lecture à l'école destiné à développer ce goût de lire et fondé sur des actions originales et stimulantes. Il s'agit d'une excellente initiative, que nous soutenons avec enthousiasme.

L. B. – On entend souvent dire que l'éducation relève d'abord de la responsabilité des parents, qui ont d'ailleurs été placés au cœur des structures par les conseils d'établissement. Évidemment, personne n'est contre le fait que les parents s'engagent. Mais leur attribuer ce rôle central produit un effet pervers. On ne peut présumer que les parents sont tous des médiateurs de la lecture. Et en disant cela, je ne pense pas seulement aux milieux défavorisés. N'importe quel enseignant va vous dire que lorsqu'il demande aux parents de venir à l'école pour leur remettre le bulletin de leur enfant, une bonne partie d'entre eux ne s'y rend pas. Aujourd'hui, la moitié de la population ne se trouve plus dans une situation familiale qui favorise l'appui à l'éducation des enfants. C'est vrai pour la lecture aussi. Il y a les gens qui travaillent le soir et qui ne peuvent pas lire des livres aux enfants; il y a ceux qui sont trop fatigués parce qu'ils ont travaillé fort, ou qui ne lisent pas eux-mêmes. Il y en a beaucoup, également, qui ne savent pas lire

dans la langue de l'école. Quoi qu'on en dise, on ne peut pas renvoyer la balle aux individus et aux parents.

L. B. – Les deux institutions qui sont interpellées sont les écoles et, de plus en plus, les bibliothèques scolaires et publiques. Pour l'instant, c'est nous qui prenons la relève et il est nécessaire que les bibliothèques scolaires le fassent également.

Dans les écoles, les connaissances sont compartimentées et instrumentalisées pour que l'élève soit un meilleur citoyen, qu'il sache communiquer et qu'il soit plus « employable ». Le programme de formation est tellement utilitaire que cette orientation est presque devenue une idéologie. C'est pourquoi la bibliothèque doit représenter une oasis de culture. Je l'ai souvent dit, plus l'école sera utilitaire, plus les bibliothèques seront nécessaires.

Cette remarque vaut aussi pour le collège et pour l'université. Les universités sont devenues tellement dépendantes du marché du travail qu'il n'y a plus d'enseignement libre. On a longtemps rêvé qu'un citoyen puisse y entrer simplement pour s'instruire. Mais il y a tellement de programmes spécialisés dans ces institutions qu'elles ne veulent plus de ces étudiants-là. La bibliothèque est cette université parallèle où le citoyen peut venir faire ses recherches personnelles.

L. B. – Toutes les nouvelles inventions créent de l'émerveillement jusqu'à ce qu'elles deviennent des choses ordinaires. Cela a été le cas pour le téléphone. Au début, on téléphonait seulement pour s'étonner d'entendre quelqu'un au bout du fil. Actuellement, on est encore dans l'émerveillement du Web. Prenons l'homme professionnel de 30 ans, celui dont on dit qu'il ne lit pas de livres, qui vit avec son ordinateur portable. On ne s'attend pas à ce qu'il vienne à la Grande Bibliothèque lire les journaux du 19e siècle ou consulter la collection patrimoniale québécoise ou les microfilms. Mais Internet est d'une pauvreté invraisemblable. C'est ce que réalisent les fournisseurs comme *Google*, qui a décidé qu'il fallait vraiment qu'il passe au contenu. Notre rôle est donc d'amener du contenu à l'usager d'Internet, qui se dira peut-être ensuite qu'il serait intéressant de lire des choses sur le 19e siècle…

L. B. – Le livre est encore le meilleur support pour lire, car la lecture sur Internet demeure assez inconfortable. D'ailleurs, on édite plus que jamais, et j'ai remarqué en me promenant dans les salons du livre qu'on soigne un peu plus les couvertures, les illustrations et le design. Il apparaît sur le marché des éditions vraiment magnifiques, alors qu'avant, de nombreux livres étaient de piètre qualité technique. Pensons aux livres de poche, qu'on jetait après les avoir lus.

Cela dit, je ne suis pas de celles qui croient qu'il faille s'en tenir aux livres, « parce qu'ils sentent tellement bon quand on les ouvre ». C'est comme les gens qui disent : « Comme c'est agréable les calèches! » Oui, mais ce n'est pas toujours pratique. On est en train d'inventer un *ebook* dont on peut tourner les pages. Le jour où cette technologie sera vraiment au point, je serai bien contente de ne pas avoir à emporter 20 livres en vacances, alors que je pourrai en télécharger 100. La lecture, c'est d'abord dans le contenu, pas dans le support. Je n'ai aucune difficulté avec le numérique. Quand on attire les gens dans les bibliothèques, on ne le fait pas nécessairement pour les amener aux livres.

L. B. – Cette crainte a disparu, et cela pour trois raisons. D'abord, on n'a pas fait de large promotion pour attirer les gens à la Grande Bibliothèque et ils sont venus d'eux-mêmes. C'est donc que l'institution répondait à un besoin. Ensuite, toute la discussion sur le projet lui-même a fait en sorte que même dans les petites municipalités, on se rend compte que la bibliothèque est peut-être un instrument qui leur manque. Il y a une nouvelle génération de maires qui viennent de toutes sortes de milieux et qui croient que la bibliothèque est en voie de devenir ce nouvel espace commun qui remplacera l'église et le centre commercial. En troisième lieu, nous travaillons à créer des outils pour soutenir ces bibliothèques publiques un peu partout à travers le Québec. Et s'il y avait dans chaque école une bibliothèque avec un budget, ce serait merveilleux.

L. B. – Ce n'est pas une question d'économie. Il est possible de combiner les deux vocations. Je me dis que la bibliothèque, dans le fond, pourrait être l'endroit convivial où tous les citoyens se retrouveraient, élèves, chercheurs, retraités, pour apprendre des choses qui ne leur serviront peut-être jamais, mais qui contribuent au plaisir de la vie.

À L'ÉCOLE DES ARTS

Il faut reconnaître l'importance de l'éducation artistique dans le curriculum; la présence des quatre volets du domaine des arts demeure ainsi une contribution essentielle au développement global du jeune.

Les arts sont souvent perçus comme une période de récompense ou un moment de détente sans incidence sur l'apprentissage. Il faut donc affirmer de nouveau l'importance des arts dans la formation générale et le rôle essentiel des spécialistes qui y promeuvent une culture artistique.

Tout comme les artistes dans la société, les arts sont parfois les parents pauvres à l'école. Ils sont toutefois essentiels pour la formation du jeune, de la même façon qu'ils sont indispensables à la vitalité d'une société.

La table ronde rédigée par notre collaborateur Yvon Côté témoigne de cette identité ambiguë du statut d'artiste dans le monde scolaire.

Que faire de cette réalité austère? Utiliser l'une des compétences inhérentes à ce domaine de l'activité humaine : la créativité. Nous n'avons voulu rien perdre de cette dimension qui dépasse les disciplines artistiques, mais qui est intrinsèque à son exercice.

Plusieurs articles, signés par Pierre Gosselin, Diane Saint-Jacques et Alain Savoie, traitent de compétences que le domaine des arts active de façon particulière et qui sont transférables dans les activités de la vie courante et les champs du savoir humain.

Naturellement, des exemples de pratiques illustrent le pouvoir des arts autant auprès des garçons (l'article de Danièle Roberge le démontre) que dans des projets, par exemple des productions cinématographiques ou le RAP comme moyen d'expression. Paul Francœur a réalisé un méticuleux travail de documentaliste pour bien nous décrire les éléments de ces projets qui sauront probablement vous inspirer.

Nous nous devions de souligner l'interdisciplinarité des arts dans le curriculum. L'article de Jocelyne Chamberland et Sabine Haméon nous montre à quel point cet aspect est un élément à explorer, en nous relatant un projet – vécu par des élèves du primaire – qui se rapportait à l'histoire de la peinture.

Photo: Denis Caron

Les arts sont également porteurs de valeurs et de savoirs divers qui donnent la possibilité à l'élève de découvrir d'autres cultures et d'autres formes d'esthétique. Emmanuelle Allard nous présente un bel exemple d'éducation interculturelle par les arts.

Toute cette mosaïque de traces immanentes de l'expression artistique se confirme dans un article de fond, qui fournit un éclairage plus théorique mais indispensable à la compréhension des enjeux : *Le potentiel de l'éducation artistique*, un texte signé par Diane Saint-Jacques.

Nous voulions laisser un espace important à la discipline des arts qui est la moins implantée dans le réseau, selon les informations statistiques, soit la danse. L'article de Caroline Raymond et Nicole Turcotte nous en dresse un portrait exaltant.

L'évaluation en art a toujours suscité beaucoup d'interrogations. Louis Émond et Caroline Raymond nous font part de leurs réflexions et nous donnent l'occasion de cheminer dans cet aspect de l'acte d'enseigner qui n'a pas fini de faire couler de l'encre.

Le dernier article du dossier, celui de Marie-Claude Vezeau, nous fait part d'un projet dynamique de mise en réseau de praticiens dans le domaine des arts : une communauté de pratique, qui est un moyen de briser la solitude de ces spécialistes de moins en moins nombreux et de plus en plus isolés dans leurs écoles.

En complément de dossier, dans le site Internet, vous pourrez lire l'article de Marthe Henripin, qui décrit l'organisation d'une école qui depuis 25 ans offre une éducation artistique aux élèves du primaire et du secondaire, sans faire de sélection.

M^me^ Barguidjian nous propose pour sa part des pistes d'exploitation de textes relatifs au monde des arts; des outils intéressants pour favoriser le rehaussement culturel, un enjeu du renouveau pédagogique vécu dans les écoles.

Camille Marchand

Compte rendu d'une table ronde réunissant des artistes enseignants

par Yvon Coté

On ne peut pas affirmer que l'atmosphère autour de la table était à la détente absolue… Ressasser les idées reçues, les préjugés, les soupçons, les envies même qui caractérisent parfois les relations dans certains milieux où oeuvrent des artistes enseignants, n'est pas de tout repos… « T'enseignes parce que t'es pas capable de réussir ta carrière artistique? » « C'est beau, les spectacles de théâtre, mais j'peux pas donner des spectacles de mathématique, moi! », persiflent parfois certains collègues.

L'une des participantes l'a clairement exprimé en disant que l'invitation reçue à participer à cette table ronde « était venue la chercher très loin ». Un autre, mi-sérieux, mi-blagueur, a évoqué la possibilité de « fermer le micro » lorsque l'animatrice a demandé si la structure scolaire actuelle permettait de vivre facilement cette double identité d'artiste et d'enseignant ou enseignante.

Comme pour toute table ronde, la responsable de *Vie pédagogique* avait préparé plusieurs questions et pistes de réflexion pour faciliter la discussion et les échanges avec ces sept enseignants du domaine des arts.

Finalement, deux thèmes principaux ont retenu l'attention : le *cheminement artistique* de chacun et de chacune et leur *approche ou vision pédagogique*, auxquels s'est raccrochée, en mode mineur, leur *perception du programme de formation.*

C'est une histoire passionnante que celle de ces personnes, artistes dans l'âme et pédagogues dans le cœur, qui sont animées par un ardent désir de redonner aux autres ce que l'art qu'elles maîtrisent ou exercent leur a apporté. Mais, on le sait, toute passion entraîne son lot de souffrances, d'abnégation et, parfois aussi, de solitude.

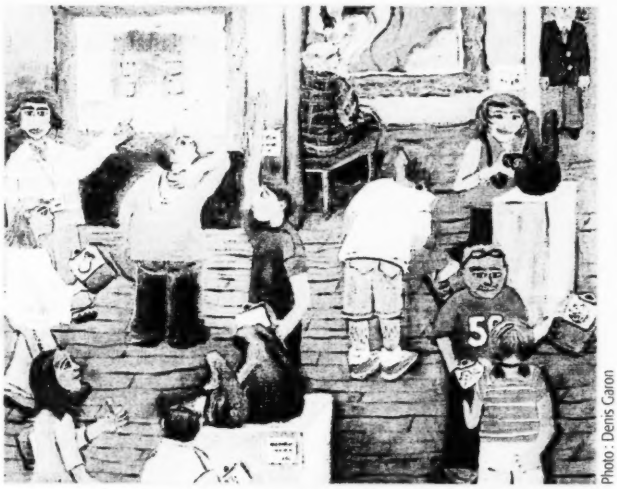


Photo : Denis Caron

ŒUVRE DE MARIE-CLAUDE VEZEAU
Artiste-enseignante participante à la table ronde.

Pour Marie-Claude, ce n'est qu'après seize années d'enseignement qu'elle s'est résolue à divulguer qu'elle était artiste-peintre depuis l'âge de 16 ans… Un long OOOHHH! fit le tour de la table à la suite de cette confidence. « C'est long, seize ans de silence, de paroles retenues… », avoue-t-elle. À l'école, on pressentait ses talents, on les reconnaissait, tant d'ailleurs qu'elle était fréquemment sollicitée pour illustrer ceci ou cela, ou encore pour exécuter le portrait d'un représentant de la commission scolaire, mais ce n'est que beaucoup plus tard que cette « reconnaissance » atteindra le statut de professionnelle et se matérialisera en espèces sonnantes et trébuchantes…

C'est une certaine pudeur, une certaine peur aussi, d'être jugée ou mise en éternelle quarantaine, qui portaient cette enseignante artiste à cacher sa passion, sa raison de vivre.

La rencontre d'un éditeur a été déterminante pour Hélène B.-R. : « T'es artiste et tu n'exploites pas ton talent? », lui reprocha-t-il. Et l'invitation qu'il lui fit alors d'illustrer un ouvrage en voie d'édition a constitué le coup de pouce qu'il lui fallait pour se lancer : « Avant, ma vie d'artiste était toute confinée à l'intérieur; mais là, j'étais très, très fière de moi et cela m'a entraînée à reprendre une démarche artistique personnelle et professionnelle. »

Cette enseignante artiste a également découvert que la participation à des expositions et à des rencontres d'artistes amène un enrichissement mutuel et crée un univers lui permettant de sortir de son isolement initial (la création, seule devant un ordinateur pendant plus de dix ans, l'ayant presque menée à l'épuisement professionnel).

Et d'ajouter : « J'ai eu besoin de vivre la liberté d'expression que l'on n'a pas nécessairement dans le cadre d'un horaire strict et j'ai découvert que je voulais d'abord vivre ce que j'avais à vivre avant de donner. »

Elle se rappelle que c'est en 5e secondaire qu'elle a eu la piqûre. Une enseignante avait

Photo : Denis Garon

HÉLÈNE BÉLAND-ROBERT
École Jean-Baptiste-Meilleur
Commission scolaire des Affluents

emmené sa classe au Musée des beaux-arts; le contact avec des œuvres de Borduas, de Pellan, de Molinari et de surréalistes l'a séduite. Elle aimait les processus diversifiés, l'utilisation de divers matériaux, les expériences nouvelles, la fantaisie.

Un jour, beaucoup plus tard, elle se sentira assez « solide » pour présenter une exposition en solo.

Hélène D., après presque vingt ans d'enseignement et une maîtrise dont le mémoire portait sur la création chez les jeunes du secondaire, dira que pour elle, la situation a évolué d'artiste enseignante à enseignante artiste. Cette double identité, dont un volet domine, mais pas toujours le même, la fascinera au point d'en faire la base de sa recherche doctorale en cours.

Son parcours artistique s'est amorcé avec la danse classique, mais la découverte de la danse moderne l'a conquise au point qu'elle a opté pour cette discipline.

Nancy, qui pratique la même discipline, ne voit pas l'importance de distinguer : « Pour moi, artiste enseignante ou enseignante artiste, ça n'a pas beaucoup d'importance; chacun, chacune a sa vision des choses et il importe peu de déterminer ce qui doit prédominer. Dans mon cas, je me vois davantage comme artiste enseignante, parce que mon cheminement a fait que j'ai d'abord été artiste. »

Cette enseignante, qui voulait être chanteuse, décrira ainsi la vocation artistique : « La vie d'artiste, ça demande tellement d'investissement qu'il faut vraiment que ce soit un cri du cœur, un besoin essentiel, sinon tu y renonces rapidement! » Tout son discours démontrera d'ailleurs qu'elle aura consenti à sa propre vie d'artiste des efforts constants et soutenus qu'elle résumera ainsi : « Être artiste, c'est faire une recherche profonde sur soi-même, tout en n'étant pas constamment centré sur son nombril; il faut ramener " ça " dans la société… »

Cette réflexion lui est venue un soir, sur un balcon, à la suite de journées intenses de participation à une chorégraphie pour laquelle elle avait l'impression de devoir se plier constamment aux exigences du chorégraphe centré sur son art et… sur son nombril… : « À quoi cela sert-il? Le monde est bien petit autour du nombril d'un chorégraphe! ».

La rencontre d'un artiste de cirque, sans doute moins nombriliste celui-là, lui révéla le monde de la rue, le vrai monde quoi! « Il m'a initiée à un monde très ouvert, très libérateur, joyeux, léger, un public super intéressant qui réagit, qui participe, qui répond vite. »

Cette expérience du « direct » a joué dans son choix de devenir enseignante, mais comment cela s'est concrètement réalisé relève de la fantasmagorie! Aussi, nous invitons les lecteurs qui ne croient pas aux miracles et qui ne veulent pas y croire à passer outre l'encadré qui suit…

TOC! TOC! TOC!

- Entrez!

- Bonjour, j'enseigne la danse; je passais devant votre école et je me demandais si…

- Tiens! justement, on cherchait un prof de danse…

Et l'affaire fut conclue illico…

Photo : Denis Garon

HÉLÈNE DUVAL
Département de danse
Université du Québec à Montréal

Pour Alain, un seul mot résume tout : *passion*! Il l'a sentie, cette passion, en écoutant les autres s'exprimer autour de la présente table ronde et il la ressent lui-même depuis ses tout premiers balbutiements musicaux sur les genoux de son père. Son parcours fut, somme toute, fort simple : de cette première initiation avec son père jusqu'à la situation de professeur à l'université, le chemin lui a paru tracé de toute éternité… ou presque : ce serait la musique et rien d'autre. Considérant qu'il est plus facile d'enseigner à l'université, il se dit plein d'admiration pour ceux et celles qui assument une tâche semblable auprès des jeunes du primaire et du secondaire. « Certains profs sont des artistes dans leur façon de communiquer avec les élèves. » Et il ajoute, comme pour démontrer que, parfois, la « passion communicative » peut être pédagogique : « Je dis souvent à mes étudiants que je n'ai pas les préalables exigés pour suivre, comme étudiant, le cours que je leur donne à titre de professeur… »

André vogue également depuis longtemps dans le domaine de la musique, poussé par les vents de la passion. Il fut initié très jeune à la musique par une tante et par un enseignant perspicace qui lui ont fait

Photo : Denis Caron

NANCY PAQUETTE
École secondaire Lafontaine
Commission scolaire de la Rivière-du-Nord

découvrir que la voix humaine est le plus bel instrument musical qui soit.

Catherine, faisant preuve de grande modestie sans doute, nous dira que si elle a pu mener une carrière artistique, c'est parce que au concours de danse où elle s'était présentée quand elle était jeune, elle fut choisie « compte tenu qu'il y avait peu de participantes… ». Pour elle, la rencontre du théâtre et de la danse fut « hyper valorisant ». Cela devint, dit-elle, « une passion, non un travail et j'avais le goût de danser ma vie… ». Elle admettra d'ailleurs que le choix ne fut pas facile entre la carrière artistique et la carrière enseignante, car pour elle, sa vie d'artiste passe nettement en premier.

Les approches pédagogiques, les façons de voir l'enseignement, le contact avec les élèves, les collaborations avec les pairs, les « trouvailles », autant de sujets pour lesquels nos participantes et participants ne manquaient pas d'idées ou d'anecdotes.

L'une a fait valoir que la danse plaît aux filles qui, souvent, ne trouvent pas leur compte en éducation physique. Elle éprouve donc peu de difficulté à leur faire partager sa passion : « Mais la danse contemporaine, c'est trop abstrait pour des élèves du secondaire; en tant qu'artiste, rendre la danse accessible étant très important pour moi, c'est en jumelant danse et arts visuels que je suis parvenue à les rejoindre. »

Une autre a découvert que les trucs et astuces qu'elle utilise lorsqu'elle peint deviennent des outils pédagogiques intéressants en classe : prises de photos, tempêtes d'idées, cartes d'exploration, etc.

Une troisième parle de stratégies adaptées à l'âge ou au degré d'intérêt des élèves ainsi que de la nécessité d'innover : « Je n'ai jamais enseigné deux ans de suite de la même manière; je change les processus, les matériaux, je tente de nouvelles expériences. »

Le credo pédagogique d'une autre de nos participantes, c'est que l'art doit être au service des individus : « L'art doit pouvoir aider la personne à mieux se connaître, à être mieux dans son corps, à être en harmonie. » Cette enseignante, victime de surmenage à un moment donné dans sa carrière de danseuse, a opté pour l'enseignement en étant convaincue qu'elle avait tiré le maximum de sa première carrière : « J'ai alors enseigné de façon paisible, sans vivre de déchirement, sans penser " Ah! j'pourrai plus danser… " Non, j'étais rendue là. Et rien ne me satisfait davantage que ces étincelles que je vois s'allumer dans les yeux de certains de mes élèves. » Et de conclure : « L'enseignement, pour moi, c'est une perpétuelle démarche de création, une recherche constante qui me nourrit. Et quand je peux faire la différence, ouvrir des portes à mes élèves, c'est gratifiant et j'adore ça. »

Un des enseignants musiciens renchérit en termes poétiques : « Ma démarche d'enseignant, c'est de rejoindre des individus, et mon moteur, c'est de répondre à leur soif de recevoir de la musique; il y a un cri à donner et toujours quelqu'un pour le recevoir… »

Ce musicien enseignant se fait également rousseauiste; en évoquant certaines musiques contemporaines, il lancera, enflammé : « Avons-nous perdu les notions de base de ce qu'est la musique? Les sons sont dans la

Photo : Denis Caron

ALAIN CAZES
Département de musique
Université MCGill

nature… Passons-nous à côté avec ces recherches musicales modernes très intellectuelles? » Faisant valoir qu'il n'est pas un « académique », il avoue avoir appris son métier d'enseignant sur le tas et que son approche pédagogique consiste à « sentir le champ de réceptivité des élèves, à aller les chercher là où ils sont ».

L'autre enseignant musicien partage une vision semblable de son rôle d'enseignant : « C'est important pour moi de redonner aux jeunes ce que j'ai reçu; à l'origine, je ne savais pas que ce serait par l'enseignement. Aujourd'hui, quand un ancien élève vient me dire " Hé! prof, j'ai été choisi comme première clarinette! " ou " C'est moi le nouveau chef d'orchestre ", je vis de vrais p'tits bonheurs… » Cet enseignant, qui a pratiqué avec succès le jumelage de la musique avec l'art dramatique ou avec le cinéma, considère que son rôle de pédagogue ne s'arrête pas à l'enseignement aux élèves, mais qu'il va bien au-delà, à savoir jusqu'au grand public, qu'il faut aider à apprécier les œuvres et les artistes.

« J'ai réalisé en bout de ligne que c'était tellement important de vivre l'art d'abord, si l'on veut amener les élèves à le vivre à leur

Photo : Denis Caron

ANDRÉ LÉVESQUE
École secondaire les Etchemins
Commission scolaire des Navigateurs

tour. » Celle qui s'exprime ainsi a d'abord fait une longue démarche personnelle sur le plan artistique. Ça lui a permis de constater que la démarche artistique elle-même est pédagogique. « À partir du moment où j'ai investi dans ma vie d'artiste en dehors de l'école, les choses se sont améliorées dans mon enseignement. » Tel qu'au jeu de ping-pong, c'est un échange continuel entre elle et ses élèves qui s'installe et enrichit les uns et les autres. Les élèves l'avaient vue à la télévision dans son rôle d'artiste et une grande complicité en a découlé. Elle ajoute : « La démarche artistique professionnelle permet de saisir comment " la création fonctionne… " et de comprendre ainsi les élèves et leur cheminement. C'est donc un atout pédagogique supplémentaire. »

« J'aborde l'enseignement comme une façon de créer. En fait, pour moi, enseigner, c'est créer. Mais je connais des enseignantes d'arts qui, bien que non artistes, sont d'excellentes enseignantes. »

Cette enseignante de danse s'est inspirée du travail de sa collègue non-artiste pour façonner son propre enseignement, qu'elle voit comme un moyen de permettre aux élèves de mieux se connaître, d'être mieux dans leur corps, « d'être plus heureux, plus en harmonie ».

Elle ajoute qu'elle retrouve au contact des élèves dans une classe la réponse rapide, spontanée et directe qu'elle a connue auprès du public lors de spectacles de rue.

Il a fallu que l'animatrice s'y prenne à plusieurs reprises pour que les participants consentent finalement à aborder cette double question… Malaise? Connaissance insuffisante du programme en question? Crainte d'être jugé par ses pairs ou par les fonctionnaires présents? On ne le saura jamais, mais ce qui en est ressorti, c'est que, nouveau programme ou pas, structure souple ou non, le milieu scolaire n'est pas toujours accueillant pour les artistes enseignants, ainsi que nous l'avons évoqué au début du présent compte rendu. Et les activités « spéciales » menées par certains artistes enseignants dérangent souvent bien du monde…

Il y a parfois compétition entre les représentants des quatre disciplines artistiques : « Quand t'as des locaux d'arts plastiques à remplir… Ou quand le salaire versé dépend du nombre d'élèves inscrits… ». Et si l'école offre les quatre disciplines, « on se retrouve alors à tous piger dans le même bassin d'élèves : il y a forcément compétition ».

Il existe pourtant, dans d'autres domaines, des structures ou des programmes qui facilitent les choses : en sports, notamment, il arrive qu'il y ait dégagement de temps pour permettre à des enseignants de vivre avec leurs élèves des activités « hors programme ». Mais dans l'enseignement des arts, ces privilèges sont peu nombreux et, à moins que l'école ne soit reconnue « à vocation artistique », ce qui est rare, des activités qui exigent des dégagements de temps sont plutôt mal reçues.

Photo : Denis Caron

CATHERINE BÉDARD
École primaire Notre-Dame-du-Perpétuel-Secours
École secondaire Georges-Vanier
Commission scolaire de Montréal

Comme l'a suavement souligné un participant : « Il y a plusieurs obstacles à franchir pour parvenir au plaisir de la collaboration entre collègues … »

Par ailleurs, chez nos participants à la table ronde, les opinions étaient partagées quant au fait d'obliger les élèves à suivre des cours d'arts : « On ne respecte pas la personnalité des élèves quand on les oblige à suivre un cours pour lequel ils n'ont aucun attrait… » « Quand les élèves n'ont aucun talent manuel et qu'ils s'inscrivent en arts plastiques, oubliez ça! » De telles affirmations ont amené l'animatrice à faire une mise au point : depuis les années 80, l'objectif essentiel poursuivi par l'enseignement des arts n'est pas de faire des artistes, mais bien d'initier les élèves à l'appréciation de l'expression artistique, de former chez eux un « goût artistique ».

On souligne également les disparités entre élèves qui aiment ou n'aiment pas les arts ou encore entre ceux qui exercent eux-mêmes un art quelconque depuis des années et ceux qui, au contraire, débutent : « Ça tue parfois la motivation chez les premiers. »

« Au début, a dit un des participants, le nouveau programme suscitait de l'enthousiasme; on applaudissait au fait qu'on reconnaissait la nécessité d'une formation artistique des jeunes. Mais quand est venu le temps de passer aux actes, les obstacles se sont faits nombreux. » Une collègue a alors suggéré qu'il faudrait permettre aux élèves d'expérimenter quelque peu des aspects de chacun des programmes d'arts offerts afin qu'ils soient mieux en mesure de choisir ensuite ce qui les intéresse davantage : « Expérimenter les sons, le toucher, la dramatisation, la couleur, etc., et leur démontrer que chacun des volets a un rôle pour leur formation. »

D'autres ont renchéri en disant voir dans le nouveau programme des valeurs fondamentales qui les ont « surprises », avoueront-elles, et les liens qu'il y a à faire avec les compétences transversales. Pour l'une d'elles, l'approche par compétences des programmes nouveaux constitue un terrain connu, fertile pédagogiquement parlant, et qu'elle foule depuis longtemps.

Notre enseignant universitaire a par ailleurs souhaité que ce qui s'amorce au secondaire avec ce nouveau programme de formation se poursuive au collégial, « sinon il y a déconnexion… ».

Et l'on a conclu en souhaitant ardemment que les querelles intestines s'estompent au plus vite pour le plus grand bien des jeunes.

Bien que le volet *art dramatique* n'ait pas eu de représentant ou représentante à la table, il en a été fréquemment question au cours des discussions, comme en témoignent certains extraits rapportés plus haut et qui font état, entre autres choses, du jumelage de cette discipline avec l'une ou l'autre des trois autres. Il est apparu évident que l'art dramatique avait, aux yeux des participants, une importance aussi grande que celle qu'ils accordaient à leur propre domaine.

De même, tout au long des discussions, on a senti que l'acquisition et l'utilisation de « compétences » avait quelque chose de familier pour ces enseignants et enseignantes habitués d'avoir recours à une large « palette de compétences » dans leurs diverses créations.

M. Yvon Côté est chargé de dossier à la Direction des ressources didactiques du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, et membre du comité de rédaction.

par Diane Saint-Jacques

En cette matinée de mai, les élèves prennent place sur les bancs disposés en rangées devant le téléviseur du local d'art dramatique, avec des chuchotements réjouis d'anticipation. Dans le contexte du cycle Molière récemment abordé dans une école primaire de la Commission scolaire des Affluents, Marie Letendre, spécialiste d'art dramatique, invite deux groupes d'élèves de 5e année à apprécier un extrait des *Fourberies de Scapin,* pièce mise en scène par Denise Filiatrault et retransmise par la télévision de Radio-Canada. En s'appuyant sur les situations d'apprentissage observées, le présent article expose une approche des cours d'arts liée aux composantes de la compétence « Apprécier » du programme de formation du primaire (voir l'encadré à la page 14).

Photo : Denis Caron

En guise de lien et pour aider les élèves à se bâtir un cadre de compréhension de l'extrait à apprécier, Marie les interroge au sujet de Molière à partir de ce qu'ils ont déjà fait : répondre à des questions après avoir lu quelques pages sur le théâtre français « au temps de Molière », dans l'exemplaire du livre de Magali Wiener (2003) mis à leur disposition; et interpréter un extrait du *Bourgeois gentilhomme* (Lagrange 1993) mettant en scène Monsieur Jourdain et son maître de philosophie. Deux autres rencontres les amèneront plus tard à inventer une séquence dramatique présentant une leçon quelconque d'un maître à son élève. Proposée à mi-parcours, la démarche d'appréciation peut donc s'appuyer sur des expériences qui ont familiarisé les élèves avec l'univers de l'auteur, de son époque et du genre.

La mémoire et les esprits ainsi activés, Marie annonce le visionnement d'un extrait de 10 minutes des *Fourberies de Scapin* et

demande : « Que veut dire fourberie? Qu'est-ce qu'une personne fourbe? » Par cet échange à partir du titre de la pièce, Marie oriente le visionnement des élèves dans une perspective d'appréciation, une façon inhabituelle de regarder la télévision, alors que trop souvent cette activité ne relève que du divertissement. S'ajoutant au rappel sur Molière, ce bref échange permet aussi de partager le cadre de compréhension, d'autant plus que le mot *fourbe* n'est pas familier, ce dont témoignent les réponses des élèves, qui oscillent entre un sens faible, « quelqu'un qui joue des tours », et un sens fort, « un méchant ». De plus, Marie résume l'action qui précède la scène à visionner et présente les personnages de Scapin, le jeune valet fourbe, et Géronte, son maître, un vieillard avaricieux.

Les élèves sont attentifs en cours de visionnement, riant des effets comiques du jeu des acteurs. L'extrait retenu montre Scapin qui, faisant croire à Géronte que des soldats le cherchent, l'enferme dans un sac à trois reprises; Scapin simule l'arrivée de soldats, en changeant sa voix et en martelant en cadence le sol et le couvercle d'un coffre, et donne force coups de bâton à Géronte en lui laissant croire, par ses feintes lamentations, que c'est lui qui reçoit les coups; la troisième fois, Géronte sort du sac et découvre la supercherie. Pour assurer une meilleure centration sur la tâche et alimenter la description ultérieure, trois sous-groupes sont formés à qui Marie demande de porter une attention particulière, pour le premier, aux caractéristiques des personnages et aux moyens corporels mis en œuvre par les acteurs pour les représenter, pour le deuxième, aux moyens visuels (décor, costumes, accessoires, etc.) et, pour le dernier, aux moyens vocaux et sonores. À la suite du visionnement, les sous-groupes rendent compte de leurs observations en jouant eux-mêmes, prenant une position caractéristique d'un personnage ou une position avec accessoire, ou en reproduisant un effet vocal ou sonore. Ce retour individualisé sur le visionnement, également une transition en action, oblige de plus chaque élève à se remémorer la séquence et donne à l'enseignante un aperçu de ce qui a retenu leur attention.

Les bancs sont replacés en cercle, pour que les élèves puissent se voir au cours de l'échange, et Marie aborde **« Ressentir », la première étape** de la démarche, par une question ouverte : « Quel moment vous a le plus touché? » À cette étape, l'élève rend compte du contact avec l'œuvre de manière globale, par des voies affectives et imaginaires. En art dramatique, on peut entre autres être appelé à s'identifier à un personnage, à imaginer ce qu'on éprouverait dans pareille circonstance, à inventer une fin à l'histoire ou à tenter de deviner ce qui a pu se passer avant. En réponse à la question, certains élèves rapportent des sensations, notamment sonores : « Les bruits des pas et du coffre » ou « Quand Scapin faisait plusieurs voix », mais la plupart évoquent des émotions : « Au début, quand Géronte croit qu'il va mourir et que ce n'est pas vrai » ou « Quand Géronte découvre que Scapin faisait semblant ». Compte tenu de l'importance qu'ils accordent aux personnages, Marie y centre les questions liées à « Ressentir » puisque, à cette étape, l'important est de faire émerger une expression personnelle et de dévoiler la multiplicité des regards possibles sur une œuvre, d'où les questions qui suscitent de l'opposition : « Quel personnage aimeriez-vous être? » Plusieurs répondent Scapin, « ... parce que j'aime jouer des tours comme lui » ou parce que « c'est pas le fun de se faire taper dessus », mais aussi Géronte, « parce qu'il aime se cacher » ou « parce qu'il n'a rien fait, il ressent du mal, mais n'a rien fait de mal ».

« Décrire », la deuxième étape, propose aux élèves de faire l'inventaire des éléments constitutifs de l'œuvre : les éléments thématiques, soit les caractéristiques des personnages et de la fable en art dramatique; les éléments du langage dramatique, soit les moyens corporels et vocaux mis en œuvre par les acteurs; et les éléments matériels ou techniques, soit les modes de théâtralisation (scénographie, costumes, etc.) et les techniques théâtrales, en l'occurrence, le jeu clownesque. Marie accorde une attention particulière à cette étape qui amène les élèves à recourir aux « savoirs essentiels » du programme d'art dramatique[1] et permet, en les repérant dans une production professionnelle, de mieux les maîtriser et ainsi de les réinvestir dans l'interprétation ou [illegible]ention d'une séquence dramatique, les deux autres compétences du programme. Elle fait relever les caractéristiques des personnages et, très rapidement, les aspects formels : « Comment montre-t-on que Géronte est vieux? » : « Il a des cheveux et une barbe blanche », « Il est penché et ne marche pas vite », « Il parle avec une voix tremblante ». Le jeu des questions et réponses est plus nourri et directif à l'étape « Décrire » qu'à l'étape « Ressentir », puisqu'il vise à faire le tour des moyens corporels et vocaux mis en œuvre et oriente vers l'essentiel en négligeant les détails non significatifs.

En demandant aux élèves de faire des liens entre les caractéristiques des personnages et des éléments du langage dramatique, Marie intègre à l'étape « Décrire » **la troisième étape, « Analyser »**. Ici, des relations sont établies entre les éléments constitutifs et on révèle comment les uns affectent ou influencent les autres, pour mettre à jour la dynamique de l'œuvre. En art dramatique, l'analyse de la représentation renvoie à la mise en scène, d'abord sur le plan de la transposition concrète de la fable dans un espace; par exemple, comment on montre que le personnage est vieux, riche et effrayé, ce qu'appellent les questions de Marie, ou comment le décor contribue à préciser l'époque ou le lieu où se déroule la fable. L'analyse peut ensuite mener à dégager le point de vue directeur qui intègre les différents éléments du spectacle dans un tout, autour du choix d'une esthétique théâtrale ou de significations que le metteur en scène a retenues.

La quatrième étape, « Interpréter », est l'occasion de faire des hypothèses sur les sens à donner à l'œuvre à partir des éléments examinés lors de la description et, ainsi, unifier et synthétiser les liens établis lors de l'analyse. Marie introduit cette étape par une question ouverte : « Qu'est-ce que Molière veut nous dire? » Elle n'intervient que pour faire émerger une diversité de sens et rappeler des éléments évoqués aux étapes précédentes. En effet, l'interprétation est d'autant plus riche qu'elle s'appuie sur des observations précises et une idée claire de la

dynamique de l'œuvre. De plus, parce que le sens attribué à l'œuvre dériv u contact affectif et imaginaire avec elle, l'interprétation établit des liens avec des évocations de l'étape « Ressentir » ou, dans les termes d'une composante de la compétence « Apprécier », « entre ce que l'on a ressenti et ce que l'on a examiné » (Gouvernement du Québec 2001, p. 203, 217, 231, 245). Les réponses des élèves touchent des aspects sociaux autour de différences entre les jeunes et les vieux, les pauvres et les riches, les valets et les maîtres, mais surtout des aspects moraux : « Il faut pas niaiser les autres car cela n'est pas le fun », « Il faut partager ce qu'on a ».

Marie n'aborde pas **la cinquième étape, « Juger »**, compte tenu du temps que réclame cette étape. En effet, « porter un jugement d'ordre critique ou esthétique » implique de disposer de critères, donc d'un large bagage de connaissances, par exemple sur les qualités du jeu clownesque pour évaluer le jeu des acteurs, ou sur des aspects socioculturels, par exemple en rapport avec le parterre de nobles inféodés au puissant Roi-Soleil, à qui Molière devait plaire pour vivre de son art. Il faut cependant reconnaître que, déjà, la mise en rapport d'éléments observés dans « Analyser » et la formulation d'hypothèses sur les significations de « Interpréter » sont des démarches d'ordre critique et sans doute d'un niveau de difficulté suffisant pour les élèves du primaire. Toutefois, l'omission ou l'intégration d'étapes est avant tout une question d'accent, donc d'objectif poursuivi, puisque chaque étape peut constituer le noyau de la démarche. Un accent sur l'étape « Juger » exige de fournir aux élèves les connaissances nécessaires à l'application des critères et de cibler « Décrire » et « Analyser » sur les éléments à l'appui du jugement. Un accent sur « Interpréter », soit faire des hypothèses sur le sens de l'œuvre, accorde plus d'attention à « Ressentir » et, lors des étapes « Décrire » et « Analyser », aux éléments qui lui font écho. Dans une perspective de préparation à l'invention ou à l'interprétation d'une séquence dramatique, l'accent sera mis sur la description des moyens langagiers ou techniques utilisés et sur les liens entre eux susceptibles de nourrir le jeu.

La démarche d'appréciation d'une réalisation artistique qu'illustre ce compte rendu de situations d'apprentissage en art dramatique s'inscrit dans la logique de la compétence « Apprécier » du programme de formation pour le primaire. Elle s'en distingue toutefois principalement par l'étape initiale « Ressentir ». Les démarches habituelles qui se sont développées, surtout en arts plastiques, dans la mouvance de Feldman (1970), débutent par la description objective de l'œuvre, sur le plan du fond, de ce qui est représenté ou raconté, mais surtout de la forme. C'est ce que suggèrent les premières composantes de la compétence « Apprécier », qui demandent « d'examiner » l'œuvre avant « d'établir des liens entre ce que l'on a ressenti et ce que l'on a examiné » (Gouvernement du Québec 2001, p. 203, 217, 231, 245), sans faire de l'expression des sensations, émotions ou images que suscite l'œuvre, une composante particulière. Pourtant, inviter l'élève à « partager son expérience d'appréciation », d'abord sur le plan affectif et imaginaire, permet d'entrée de jeu une expression personnalisée plus abondante qu'un examen objectif et également plus facile, d'autant plus que, n'exigeant pas de « bonne » réponse, « Ressentir » facilite l'engagement dans la démarche et aide à mettre de côté les jugements de préférence, les « C'est drôle/C'est plat », etc. Il est aussi plus facile « d'examiner l'œuvre (…) au regard d'éléments de contenu » lorsqu'on s'est donné le temps de s'en imprégner, de repérer des détails et de confronter des points de vue. La démarche proposée diffère également de ce que suggère le programme par l'étape « Interpréter », quoique le « jugement d'ordre critique ou esthétique » s'appuie nécessairement sur les sens donnés à l'œuvre, à laquelle s'ajoutent des connaissances permettant l'émergence de critères.

La démarche d'appréciation présentée ci-dessus s'accorde donc avec la compétence « Apprécier » du programme de formation, qu'elle vient concrétiser en formalisant et en précisant les étapes et en distinguant différents niveaux d'appréhension des réalisations artistiques : subjectif et objectif, affectif et cognitif, analytique et synthétique. Ces différences n'en sont pas moins significatives d'une certaine conception de la manière d'aborder une œuvre d'art. Poser l'affectif et l'imaginaire au point de départ de la démarche rappelle que le contact avec l'art convoque des sensations et des émotions, que l'œuvre peut nous émouvoir et nous interpeller. Elle donne priorité à l'interprétation sur le jugement, donc à l'émergence de significations plutôt qu'à l'évaluation. Elle entraîne également des points de vue sur l'œuvre forcément différents, parfois complémentaires ou même contradictoires, qui témoignent de sa richesse comme de celle des regards que l'on peut poser sur elle.

M^me^ Diane Saint-Jacques est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

Références bibliographiques

FELDMAN, E. *Becoming human through art : Aesthetic experience in the school.* Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1970.

LAGRANGE, S. *Mille ans de théâtre,* St-Amand (Fr), Éditions Milan, 1993.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire,* Québec, Ministère de l'Éducation, 2001.

WIENER, M. *Le théâtre à travers les âges,* Paris, Castor Doc Flammarion, 2003.

RESSENTIR : Entrer en contact avec l'œuvre par des voies affectives ou imaginaires

DÉCRIRE : Inventorier les éléments de l'œuvre (thématiques, langagiers, matériels et techniques)

ANALYSER : Établir des liens entre les éléments constitutifs pour dégager la dynamique de l'œuvre

INTERPRÉTER : Émettre des hypothèses sur le sens de l'œuvre en rapport avec ce qu'on a ressenti et examiné

JUGER : Porter un jugement sur l'œuvre selon des critères d'ordre esthétique ou socioculturel.

1. Les savoirs essentiels sollicités sont les moyens corporels et vocaux du langage dramatique ainsi que, dans une moindre mesure, des techniques de jeu, des techniques théâtrales, notamment le jeu clownesque, et des modes de théâtralisation.
2. Cette démarche d'appréciation a été élaborée par Nancy Lambert et Diane Saint-Jacques, dans le cadre du cours *Didactique des arts* du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, à l'Université de Montréal dans les années 90, et par la suite mise au point et adaptée pour et par des groupes d'étudiants de 2^e^ cycle, enseignants en exercice dans différents contextes scolaires et éducatifs.

par Alain Savoie

Photo : Denis Caron

On peut lire dans le Programme de formation de l'école québécoise (2001) que l'école « a le mandat de préparer l'élève à contribuer à l'essor d'une société voulue démocratique et équitable » (p. 3). En ce sens, « l'éducation à la citoyenneté constitue une finalité éducative importante à laquelle participe l'ensemble des disciplines » (p. 170). La préparation de l'élève à son futur rôle de participant à la démocratie s'effectue entre autres à travers l'étude et la pratique des disciplines artistiques à l'école. L'apprentissage des arts sous-tend en effet des notions, des attitudes, des aptitudes et des valeurs importantes à plus d'un titre puisqu'elles aident aussi à préparer l'élève à son rôle de citoyen. Une réflexion s'impose pour préciser ces liens essentiels de l'apprentissage des arts avec ceux, plus politiques, associés à la citoyenneté. Nous verrons que ces liens font intrinsèquement partie des disciplines artistiques, c'est-à-dire qu'ils ne font pas simplement se surajouter à elles.

Fondamentalement, l'éducation à la citoyenneté fait référence à la préparation de l'élève à son futur rôle de participant à la démocratie, et ce, à travers des notions d'éthique sociale telles que la coexistence pacifique, les droits de l'homme et les libertés fondamentales. Le social n'ayant cependant « de valeur que subordonné à l'humain » (Reboul 1992, p. 233), c'est l'individu qui doit s'impliquer, se sentir personnellement obligé et démontrer un réel souci de l'autre et un sens de la responsabilité mutuelle (Weinstein 2004; Savoie 2000). Cela suppose que l'on s'intéresse « à autrui en tant que personne, et non pas seulement en tant que sujet abstrait énonciateur d'opinions et de raisonnements » (Galichet 2002, p. 110). De façon très particulière, les fondements de ces droits, devoirs et valeurs peuvent être assimilés et mis en pratique par l'élève à travers des dispositifs pédagogiques propres aux disciplines artistiques; ce qui ne signifie pas, cependant, que l'art ne puisse pas aussi être enseigné pour sa beauté ou simplement pour lui-même.

Les disciplines artistiques impliquent l'étude et la pratique des arts. Le programme scolaire fait référence aux compétences « réaliser (ou inventer, interpréter) » et « apprécier ». Il est clair que les diverses perspectives de la réalité se révèlent à travers la maîtrise de la dernière compétence, celle de l'appréciation artistique. L'élève y a entre autres accès au point de vue humain, c'est-à-dire à la vision de l'autre, à travers l'œuvre d'un artiste reconnu ou les réalisations de ses camarades d'école. Il apprend à les comprendre et à se mettre à leur place, car l'art s'intéresse intrinsèquement à ce qui est autre. L'élève est invité à s'identifier en imagination à d'autres créateurs et à recevoir leur vision, qui est différente de la sienne. L'art peut ainsi le transporter ailleurs, vers de nouveaux horizons; lui faire voir le monde selon des perspectives nouvelles et multiples, peut-être conflictuelles, et, le cas échéant, lui inspirer des choix (Weinstein 2004; Greene 1995). Quand, par exemple, nous regardons un tableau de Picasso, une pièce de théâtre de Michel Tremblay ou une chorégraphie d'Édouard Lock ou lorsque nous écoutons la musique de Beethoven, nous devenons ces artistes pour un bref moment à travers la beauté, les émotions, les valeurs et les concepts transmis dans leur art. L'élève forge alors sa culture personnelle, c'est-à-dire une assimilation du savoir, une aptitude à s'approprier ce dernier dans ses propres mots et images, de façon distincte et responsable, personnalisant ainsi un savoir qui pourrait demeurer impersonnel et désincarné. L'ouverture d'esprit ainsi développée constitue en elle-même un fondement de l'éducation à la citoyenneté. Cette ouverture et l'imagination à laquelle elle s'associe incarnent deux éléments indispensables à la pratique et à l'étude des arts, tout autant qu'ils constituent des composantes de la démarche éthique du citoyen orientée vers la connaissance et la rencontre de l'autre.

L'étude ou l'appréciation de l'art sous-tend donc une ouverture à l'autre. Le jugement et l'esprit critique – lesquels font partie des grandes valeurs de l'éducation – sont indissociables de ce processus de formation du citoyen par les arts. On encourage ainsi la prise de position personnelle, engagée, voire

critique, à la mesure des capacités des enfants impliqués. Ce type d'engagement exige de l'enfant une bonne articulation de son point de vue pour bien se faire entendre et comprendre. Une riche interaction entre les élèves d'un groupe se voit de la sorte encouragée à travers des débats d'opinions et d'idées, des composantes essentielles en démocratie. Aucun débat ni aucune discussion n'est futile en art, bien au contraire; car nulle réponse n'est toute prête, comme dans la plupart des débats à enjeux sociaux dans lesquels s'engage le citoyen. Le débat argumentatif en arts devrait même supporter un certain pluralisme et décourager la poursuite d'une harmonie beaucoup trop statique et potentiellement conformiste (Weinstein 2004). On rend ainsi justice à la richesse de signification des arts à travers une attitude pluraliste, une attitude qui pourra en même temps inspirer le futur citoyen. Générant des débats argumentatifs, l'activité en coopération est aussi très utilisée dans la pratique des arts à l'école et constitue justement un modèle didactique privilégié pour l'éducation à la citoyenneté et l'apprentissage du « vivre ensemble ».

Il n'est donc pas suffisant que les enfants soient des observateurs passifs de la vie des autres. Ils doivent apprendre à contribuer activement à la société et pour cela, doivent être en mesure de transmettre et de partager leur discours personnel (Weinstein 2004). En apprenant à composer, à créer avec imagination, confiance et cohérence, à cibler des buts et à raisonner, les enfants s'engageront dans des comportements actifs, transférables dans leur future vie de citoyens adultes impliqués dans leur communauté. Une étude d'une durée de dix ans, de S. B. Heath (1999, dans Weinstein 2004), soutient qu'en ce qui a trait aux activités parascolaires, si on compare les élèves qui participent aux sports et aux activités communautaires avec ceux qui s'adonnent aux arts, les derniers sont plus à l'aise avec les idées abstraites, les hypothèses et les possibilités d'investigation. Ils sont également moins timides lorsqu'il s'agit pour eux de faire part librement de leurs propres idées.

L'ouverture à ce qui est autre inclut et implique cet être en constant devenir qui se trouve à l'intérieur de nous-même et qui s'exprime en exerçant un art. Il s'agit de la première compétence disciplinaire du programme de formation, celle de réaliser (ou inventer, interpréter). Cette pratique de l'art ne serait-elle pas une activité purement égoïste? Car l'expression artistique semble être avant tout l'affaire du soi qui s'exprime, de la primauté de son désir de reconnaissance, de l'individu obsédé par son moi. Le philosophe Emmanuel Lévinas rétorque à cela que « l'expression, avant d'être célébration de l'être, est une relation avec celui à qui j'exprime l'expression et dont la présence est déjà requise pour que mon geste culturel d'expression se produise (1948, dans Armengaud 1991, p. 505) ». En d'autres mots, l'expression peut effectivement être égoïste, réductrice, fermée, vaniteuse et narcissique, une célébration personnelle ou impersonnelle de l'être. Mais elle peut surtout être ouverte, généreuse et responsable quand elle a une éthique de sortie de soi comme base, avant toute expression de l'être. Elle devient prioritairement un rapport à l'autre, une relation avec celui à qui j'exprime quelque chose. Cette relation donne son sens à l'art et, du même coup, inspire à l'individu son noble rôle de citoyen, son sens du « vivre ensemble ». L'école doit ainsi développer chez l'enfant le sens poétique et nourrir en lui une faculté naturelle d'imaginer et de créer pour trouver un sens au monde dans lequel il vit, sur le mode personnel, sans pour cela qu'il ait à s'évader de la vie. Au contraire, il doit apprendre à travers l'art que la quête de son individualité, même passant par une attitude non-conformiste, ne se fait pas aux dépens de la communauté, mais tend plutôt à nourrir cette dernière. Car la société progresse ainsi, avec l'aide de citoyens créatifs et solidaires qui ne désertent jamais la communauté humaine.

Néanmoins, dans l'exercice de tous les arts, cette tension entre l'individu et la communauté existera toujours. La pratique des arts offre une possibilité d'équilibre entre les aspirations intimes de l'individu et les pressions que la communauté exerce sur lui pour qu'il se conforme au groupe. C'est au fond le vrai sens de la liberté que nous retrouvons dans cet équilibre fragile; un équilibre vers lequel toute société saine et démocratique devrait tendre. C'est entre autres la conquête de cette liberté de l'individu citoyen, avec ses hauts et ses bas, que les grands créateurs en arts ont poursuivie et poursuivent toujours; la noble quête d'artistes qui deviennent des modèles en éducation.

À l'intérieur de cette démarche vers l'autre, il demeure donc toujours important que – comme tout citoyen est en droit de le demander dans une société démocratique – l'élève puisse jouir d'une liberté, mais à sa mesure d'enfant. Il doit pouvoir conserver la possibilité de choisir, d'accepter ou de refuser les sollicitations du dehors autant que celles qui viennent de lui-même, donc de répondre de ses actes (Reboul 1992). Les arts permettent la mise en place des dispositifs pédagogiques pour l'apprentissage et l'exercice de cette liberté responsable impliquant l'élève, l'interpellant personnellement, et ce, à son niveau de maturité, sans pour autant risquer de violenter son innocence. Cette liberté de choix aide à développer chez lui une aisance face à l'inconnu et préfigure le contexte dans lequel il évoluera plus tard pour faire ses choix politiques de citoyen.

Une identité morale, citoyenne et culturelle à la fois peut donc se construire peu à peu à travers l'expression artistique de l'élève. Une identité de citoyen dont on doit cependant respecter chez l'enfant le côté provisoirement immature, indicateur essentiel de santé chez lui. Il s'agit donc de respecter sa jeunesse, sans pour autant tomber dans la complaisance, car « l'éducation familiale et scolaire n'a pas pour fin l'enfant, mais l'homme qu'il sera dans vingt ans [...]. Ce sont des valeurs d'homme qui doivent inspirer l'éducation [...] » (Reboul 1992, p. 9). Néanmoins, exiger de l'élève des responsabilités excessives équivaut à ignorer sa légitime immaturité d'enfant ou à en abuser (Reboul 1992; Savoie 2004). Nous devons percevoir son identité citoyenne comme étant en construction. Et si cette dernière se trouve bien

soutenue par l'école, elle progressera en direction de la maturité responsable du citoyen adulte. L'élève apprendra peu à peu « à *répondre à* et à *répondre de*. Une réponse responsable – au sens moral comme spirituel et psychologique [...] » (Steiner 1991, p. 118). En résumé, tout ce processus de formation du citoyen à travers les arts repose sur la « rencontre » et incarne en ce sens essentiellement une morale et une valeur.

La pratique des arts a le pouvoir particulier de libérer l'imagination, laquelle éveille et révèle l'ordinaire de la vie ou le familier sous un jour nouveau et nous rend de ce fait plus sensible et présent aux autres et au monde en général. L'élève apprend à adopter un regard non conforme sur toute chose de la vie, à s'interroger et à réfléchir sur l'inconnu autant que sur ce qui paraît habituel et ordinaire (Greene 1995). L'art et son enseignement ainsi que l'apprentissage de « l'attitude artistique » comme sens poétique font assurément partie des catalyseurs du plein épanouissement de l'individu et de la société. Tout en respectant la grande sensibilité naturelle de l'enfant, on peut élargir qualitativement l'expérience de son monde qui, comme chez l'adulte, est toujours infiniment plus que ce qu'il perçoit au premier abord. Il faut intensifier progressivement sa présence au monde et encourager sa participation. Une identité citoyenne se développera peu à peu chez l'élève, qui manifestera une qualité d'ouverture à l'autre et de rencontre avec l'autrement que soi. Bref, à la mesure des capacités de l'enfant, l'étude et la pratique des arts inculquent des valeurs indispensables à la formation du futur citoyen, en l'amenant à raffiner graduellement son processus de compréhension du « vivre ensemble » et de la rencontre de l'autre.

M. Alain Savoie est professeur au Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire, de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Références bibliographiques

ARMENGAUD, F. « Éthique et esthétique : de l'ombre à l'oblitération », dans *Cahier de l'Herne : Emmanuel Lévinas*, (Collectif), Paris, Éditions de l'Herne, 1991, p. 499-508.

GALICHET, F. « La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 1, 2002, p. 105-124.

GREENE, M. *Releasing the Imagination. Essays on Education, the Arts, and Social Change*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1995.

HEATH, J. B. « Imaginative actuality : learning in the arts during non-school hours », in E.B. Fiske (dir.), *Champions of change : The impact of the arts on learning*, Washington, DC, President's Committee on the Arts and Humanities, 1999.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Programme de formation de l'école québécoise*, 2001.

REBOUL, O. *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992.

SAVOIE, A. « L'attitude désintéressée en art : ni scientisme ni existentialisme », dans F. Gagnon-Bourget et P. Gosselin (dir.), *Actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels Montréal 2000*, Montréal, Créa Éditions, p. 87-92.

SAVOIE, A. « La création artistique comme leçon de vie : une réflexion inspirée par Winnicott et Ehrenzweig », dans F. Gagnon-Bourget et P. Gosselin (dir.), *Actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels Montréal 2002*, Montréal, Créa Éditions, 2004, p. 93-96.

STEINER, G. *Réelles présences. Les arts du sens*, Paris, Gallimard, 1991.

WEINSTEIN, J. R. « Neutrality, Pluralism and Education : Civic Education as Learning about the Other », *Studies in Philosophy and Education*, 2004, p. 23, 235-263.

par Pierre Goasdoué

Pourquoi parler de la démarche de création? Cette question peut sembler quelque peu loufoque ici, mais il importe d'y répondre. La conception de l'éducation artistique qui transparaît actuellement dans les programmes scolaires laisse voir les arts comme un domaine de création. De là, on peut penser qu'enseigner les arts, c'est en quelque sorte entraîner à créer. Bien que cette façon de concevoir l'éducation artistique puisse sembler naturelle, elle n'a pas toujours prévalu. On a longtemps donné préséance, en enseignement des arts, au développement des connaissances artistiques plutôt qu'au développement de la capacité de créer.

La conception de la démarche de création qui est au cœur des programmes que nous connaissons actuellement avec le renouveau pédagogique met en relief quelques aptitudes sollicitées à différents moments du processus créateur; la démarche de création contribuerait donc vraisemblablement au développement de ces aptitudes. Dans le présent article, il sera d'abord question d'une aptitude générale à créer et de ce que l'éducation artistique apporte de particulier dans le plan de formation des élèves du primaire et du secondaire. On traitera ensuite de quelques aptitudes qui sont particulièrement sollicitées et développées à divers moments de la démarche de création.

Au sens large, que signifie être capable de créer? En filiation avec la psychologie humaniste et avec la conception de Paul Valéry[1], l'activité créatrice est comprise ici comme une activité humaine, et par conséquent, accessible à quiconque. Dans cette perspective, l'éducation artistique ne vise pas tant à faire de tous les élèves des artistes, mais plutôt à développer chez eux des attitudes et des aptitudes qui pourront leur servir dans toutes les sphères de leur existence.

Mais qu'est-ce que les activités artistiques apportent de plus que les autres disciplines

scolaires? Essentiellement, le travail de création artistique développe une capacité de conjuguer la pensée expérientielle, subjective, associée à ce que la psychanalyse appelle « les processus primaires[2] », avec la pensée conceptuelle objective, associée aux « processus secondaires ». Le travail de création développe non seulement la pensée expérientielle et la pensée conceptuelle, mais plus encore, il développe une capacité de conjuguer ces deux formes de pensée qu'on a souvent tendance à isoler en éducation, en séparant ce qui relève de l'émotion ou de la sensibilité de ce qui relève de la raison. S'il est un argument puissant en faveur de l'éducation artistique, c'est bien celui-là, que l'enseignement des arts favorise l'intégration de ces deux grandes potentialités cognitives et que ce faisant, il développe l'équilibre émotivorationnel.

Photo : Denis Garon

On peut comprendre la création comme une démarche comportant un début (phase d'ouverture), un développement (phase d'action productive) et un aboutissement (phase de séparation). On peut ainsi la voir se dérouler dans une certaine linéarité temporelle. Toutefois, la création n'est pas qu'un processus linéaire; c'est également une dynamique, en ce sens que chacune des phases qui marque son déroulement est animée par des mouvements récurrents et donc susceptibles de se manifester à tout moment au cours du processus : mouvement d'inspiration, qui insuffle des idées, mouvement d'élaboration, qui incite à développer les idées et enfin, mouvement de distanciation, qui fait prendre du recul pour apprécier ou pour évaluer ce qui est pressenti, ce qui est en genèse ou ce qui a été réalisé. C'est à l'intersection des phases qui marquent le déroulement du processus et des mouvements qui les dynamisent que se manifestent les aptitudes sollicitées par le travail créateur.

La phase d'ouverture est fortement caractérisée par le mouvement d'inspiration qui est lié à l'inconscient et qui se manifeste dans la venue d'idées de toutes sortes pouvant inciter à passer éventuellement à l'action. Elle est également caractérisée par une certaine passivité, en ce sens que l'individu inspiré éprouve le sentiment de recevoir d'ailleurs ce qui lui vient à l'esprit et de n'avoir que peu de contrôle sur l'émergence de ces idées ou de ces émotions qui le font entrer dans une correspondance spéciale avec quelque chose du monde extérieur. Il dispose toutefois d'un certain pouvoir, en dépit du caractère fortuit et imprévisible de l'émergence. D'une part, il peut s'ouvrir ou se fermer aux idées et aux émotions qui adviennent. D'autre part, il peut chercher à garder des traces de ce qui advient de manière à pouvoir le réinvestir. Enfin, il peut « flairer », à travers ce qui émerge, ce qui s'avère pertinent ou non. Examinons brièvement ces trois possibilités qui sollicitent des aptitudes particulières en phase d'ouverture.

Ce qui interpelle sensiblement les uns laisse parfois les autres dans la plus totale indifférence. Il importe donc de développer chez les élèves une aptitude à prêter attention à tout ce qui suscite leur intérêt, à accueillir leurs émergences au moment où elles adviennent pour capter des idées qui pourraient inspirer des actions. Cela se produit le plus souvent à l'extérieur du cours d'art et même à l'extérieur de l'école. L'engagement dans une démarche de création incite l'élève à développer une capacité d'être à l'écoute de ce qui peut éventuellement être mis à profit dans des réalisations de toutes sortes; en développant cette aptitude, l'éducation artistique contribue au développement d'une capacité d'engagement de la subjectivité. Il est notamment question ici d'amener l'élève

à être à l'écoute de ce qui peut le mobiliser personnellement. C'est là une aptitude essentielle au développement optimal des individus, une aptitude à trouver à la fois en soi-même et à l'extérieur de soi, ce qui mobilise vers des projets.

Complémentaire à la précédente, il y a l'aptitude à garder des traces de ses émergences et à les développer spontanément. Ce qui advient dans l'esprit inspiré est le plus souvent évanescent et risque de retourner rapidement dans l'inconscient; ce « matériel » mérite d'être conservé non pas nécessairement pour servir de façon immédiate, mais pour être mis à contribution au moment opportun. Ces traces peuvent prendre la forme de notes consignées dans un carnet, d'esquisses, d'ébauches de lignes mélodiques, de photographies, d'images annotées, d'enregistrements, etc.

Enfin, une autre aptitude sollicitée en phase d'ouverture peut être définie comme une capacité d'apprécier de façon intuitive le matériel qui émerge sous l'influence du mouvement d'inspiration. Tout ce qui émerge n'est pas nécessairement pertinent, ni éventuellement utile. L'expérience du travail de création permet de développer une capacité de « flairer » ce qui peut être fécond pour des réalisations ultérieures. Il est question ici d'une capacité d'apprécier de façon plus intuitive que rationnelle. Au cours de sa vie, l'élève aura maintes fois à prendre des décisions en rapport avec des situations mettant en cause des aspects qui échappent à la mesure et à la rationalité. La capacité d'appréciation intuitive s'avère tout aussi importante pour les individus que la capacité d'apprécier rationnellement ce qui peut l'être.

La phase d'action productive se caractérise par le travail conscient qui fait suite aux émergences initiales et grâce auquel les réalisations prennent une forme concrète. Au cours de cette phase, l'élève tente de saisir, de développer et d'élucider de manière plus intentionnelle et consciente le matériel ou l'idée spontanée et mobile qui a surgi en phase initiale.

Mais au cours de la deuxième phase, le travail ne consiste pas simplement à rendre une réalisation déjà toute constituée dans l'esprit. Bien que la première phase amène l'élève à pressentir ce qu'il veut faire, tout au long de la phase d'action productive, il cherche en quelque sorte à s'en approcher le plus possible. Pour cela, il doit demeurer centré, c'est-à-dire à l'écoute de ce qu'il a pressenti de manière plus intuitive, pour questionner ce qui prend forme progressivement et évaluer sa correspondance avec ce qui est projeté. L'aptitude à se centrer en cours d'action est probablement l'une des plus importantes au cours de la seconde phase du travail créateur. Il ne s'agit pas à proprement parler de se concentrer ou d'être attentif; la capacité de se centrer signifie plus exactement une capacité d'être en contact avec son intériorité ou d'être à l'écoute de son espace intérieur, de ce qui se passe en soi. Se centrer en cours d'action signifie laisser interagir ce qui se passe en soi-même avec les gestes qui sont posés.

Par ailleurs, c'est à tort qu'on a tendance à associer le travail de création à une partie de plaisir. Si la création artistique procure un certain sentiment d'accomplissement, elle comporte néanmoins sa part de tourment. Dans le travail de création, il y a quelque chose à résoudre; il est question d'une idée, d'une impression ou d'une émotion que l'on cherche à traduire, ce qui n'est pas nécessairement facile. Tout comme le créateur, l'élève en démarche de création est aux prises avec des difficultés de toutes sortes qui risquent de le paralyser ou de l'inhiber : sentiment de frustration, de doute ou d'incapacité. L'aptitude à supporter le tourment, à dépasser ce qui inhibe et à porter le projet le temps nécessaire à sa résolution est maintenant sollicitée. L'élève développe ainsi sa détermination et sa persistance de même qu'une forme de courage ou de ténacité dans les situations difficiles où l'émergence d'une solution demande du temps.

L'aptitude à lâcher prise est également importante quand les solutions aux problèmes rencontrés ne se présentent pas, du moins de façon immédiate. On peut y voir concrètement un des effets du mouvement de distanciation incitant à quitter momentanément son ouvrage, à s'en éloigner pour prêter attention à autre chose, à un autre projet en chantier, par exemple, ou encore à une autre partie du travail en cours. C'est souvent au cours de telles périodes d'éloignement qu'une « illumination » ou un déclic se produit, permettant de résoudre les problèmes. Enfin, il est bien évident qu'en phase d'action productive, l'aptitude à développer conceptuellement et matériellement les réalisations joue un rôle capital. On peut y voir une double aptitude, car le développement sollicite à la fois une aptitude d'articulation conceptuelle (impliquant les capacités d'analyser, de faire des choix et de prendre des décisions) et une aptitude technique. C'est notamment cette dernière qui permet en quelque sorte « d'incarner » l'idée qui habite l'esprit de celui qui crée; c'est aussi à travers elle que, pour une bonne part, la conjugaison de la pensée expérientielle et de la pensée conceptuelle devient possible et effective.

Le passage de la deuxième phase à la phase de séparation s'effectue lorsque la personne qui crée décide que sa réalisation est achevée. Elle prend alors un certain recul par rapport à son travail, pour y réfléchir et finalement s'en séparer pour se projeter dans d'autres réalisations.

L'aptitude à apprécier ce qui vient d'être réalisé est ici sollicitée; elle est double, en ce sens qu'elle englobe à la fois une capacité d'appréciation sensible et une capacité d'appréciation rationnelle. La première forme est plus intuitive; l'élève se met à l'écoute de l'effet que produit sur lui sa réalisation. Sans nécessairement être en mesure de tout justifier de façon rationnelle, il procède à une sorte d'évaluation subjective de son travail. La deuxième forme d'appréciation est plus analytique et peut se traduire par un questionnement sur la valeur esthétique du travail. L'élève se sert alors d'éléments plus objectifs, c'est-à-dire de points de repère connus et partagés avec d'autres personnes ou avec une collectivité. L'interaction des élèves avec l'enseignant d'art permet de développer des capacités d'appréciation sensible et rationnelle à l'occasion d'échanges au cours desquels les points de vue ne concordent pas toujours; ce qui donne lieu à des discussions qui contribuent au développement d'une capacité de conjuguer subjectivité et objectivité dans l'évaluation de produits ou de situations laissant intervenir ces deux dimensions.

La phase de séparation sollicite également l'aptitude à réfléchir au sens des réalisations artistiques et des réalisations humaines en général. L'importance de cette réflexion est liée pour une bonne part au fait que la démarche de création incite l'élève à s'engager personnellement, à investir sa subjectivité dans des réalisations de toutes sortes. Il réfléchit alors non seulement au sens de sa réalisation, mais également au sens de son cheminement et de celui des autres.

L'éducation artistique peut contribuer de façon extraordinaire à l'épanouissement des jeunes du primaire et du secondaire en les invitant à conjuguer leur sensibilité et leur rationalité dans la réalisation de projets de création de toutes sortes. C'est alors une éducation par excellence, une éducation qui convie les élèves à sentir, à agir et à réagir, en tirant parti de toutes leurs potentialités, de tout leur être.

M. Pierre Gosselin est professeur à l'École des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal.

Référence bibliographique

NOY, P. « The Psychoanalytic Theory of Cognitive Development », *Psychoanalytic Study of the Child*, vol. 34, 1979, p. 169-216.

1 Toute sa vie durant, Paul Valéry n'a cessé de s'interroger sur la nature et sur le sens du phénomène de la création. Dans son œuvre littéraire comme dans les cahiers qu'il a tenus pendant plus de cinquante ans, l'auteur laisse transparaître sa conception du travail de création. Pour Valéry, ce qui importe le plus, ce ne sont pas tant les œuvres extérieures qui résultent de la démarche de création, mais davantage les propriétés autoconstitutives de ce type d'expérience, grâce auxquelles la personne qui crée se crée elle-même et se réalise de façon optimale.

2 Noy (1979) a explicité la nature de ces deux processus cognitifs et leur contribution au travail de création. Dans la littérature, il est constamment question d'un aller-retour entre le rêve et la raison, entre l'imaginaire et la réalité ou encore entre le sensible et le rationnel, pour évoquer l'aller-retour constant entre les processus primaires et les processus secondaires de la pensée dans le travail de création.

Un projet d'enseignement de la danse aux garçons, à l'école Lucien-Pagé, de la Commission scolaire de Montréal

par Danielle Roberge

Lucien-Pagé, une école secondaire en plein cœur de Montréal, accueille 1 700 élèves dans une institution multiethnique où rupture et intégration sont en concomitance. Plus de 70 ethnies différentes composent le paysage particulier de cette école. L'indice de défavorisation y est l'un des plus élevés au Canada.

Notre projet éducatif reconnaît l'importance de l'éducation artistique dans le curriculum. La présence de trois volets (arts plastiques, art dramatique et danse) est une contribution essentielle au développement global du jeune. Pour l'équipe- école, il est impératif de mettre l'accent sur le rehaussement culturel; les « passeurs culturels » sont nombreux dans notre établissement. Plusieurs membres de notre équipe contribuent à façonner l'identité individuelle et collective de ces jeunes issus

Photo : Raymond Gagnon

des quatre coins du monde. Le défi est très grand, considérant que la plupart de ces jeunes n'ont pas eu la chance d'entrer en contact direct avec l'art, ne serait-ce qu'une seule fois.

Mon entrée dans cette belle école pluriethnique s'est faite en 1991. C'est comme spécialiste de la danse que j'ai été engagée. À cette époque, comme partout au Québec, les garçons désertaient presque de façon systématique le cours de danse. Seul quelques braves se risquaient à choisir cette discipline, faisant fi des préjugés qui entouraient la danse et les garçons. Ironiquement, à l'époque du Roi-Soleil, Louis XIV, la danse était réservée uniquement à l'élite masculine. L'image véhiculée à notre école était difficile à modifier, considérant les valeurs ethniques du milieu ainsi que le regard très critique du parent immigrant.

J'avais donc, à l'intérieur d'un groupe, un ou deux jeunes garçons qui se risquaient. En tout, pour 180 filles inscrites à l'option danse, je pouvais compter le nombre de garçons sur les doigts d'une main. J'ai souvent essayé de faire tomber ces préjugés en mettant en valeur la gent masculine lors des démonstrations ou des présentations chorégraphiques, ce qui ne générait toutefois guère plus que quelques inscriptions. En classe de danse, je constatais bien que ces jeunes ne s'épanouissaient pas pleinement. Pendant les périodes de création, les filles prenaient le leadership et contrôlaient toute la structure chorégraphique. Déjà je constatais que les schèmes d'apprentissage étaient très différents chez les garçons et chez les filles. Ces dernières voulaient tout organiser et le souci esthétique prenait beaucoup de place dans leur création. Elles saisissaient beaucoup plus rapidement les tâches complexes et se risquaient rapidement dans la création de phrases de mouvements. Les garçons, eux, exploraient davantage mais avaient plus de mal à sélectionner leurs éléments chorégraphiques. Ils avaient aussi plus de difficulté à répondre correctement aux consignes de création.

En 2001, je quittai l'enseignement pour occuper un poste de directrice adjointe dans cette même école. Un de mes mandats était de trouver des stratégies afin de valoriser et de développer les arts à l'école. J'ai alors procédé à l'analyse de la situation de la danse avec mon équipe.

Après réflexion, nous avons proposé la formation d'un groupe de danse uniquement composé de garçons. Quelle ne fut pas notre surprise de voir plus de 40 garçons s'inscrire à cette option! En 2001, nous avons formé deux groupes. Cette année-là marqua le premier pas vers un grand changement.

L'enseignante devait revoir son programme et élaborer un contenu stimulant qui serait approprié à ces classes de garçons. Comme le disait si bien Paul-André Fortier, chorégraphe émérite : « Il faut aller vers les jeunes et décloisonner la façon dont on enseigne la danse. Les garçons reviennent à la danse non par les grandes écoles ou par la scène, mais par la rue, avec les gangs; avec le phénomène hip-hop, le break dancing. Ils sont là, majoritaires! »[1].

Nos pratiques pédagogiques et nos stratégies d'apprentissage devaient être différenciées. Au début, nous avons misé sur un enseignement emprunté de la « capoeira »[2] et des danses de rue, pour les initier à la danse et aux mouvements expressifs. Après avoir gagné leur confiance, nous pouvions ensuite explorer de nouvelles avenues. Nous les avons invités à aller plus loin et à explorer l'improvisation, la création et l'interprétation des danses.

Il y a plus de quatre ans maintenant que nous peaufinons notre cours de danse réservé uniquement aux garçons. En 2005-2006, nous avions cinq classes de garçons. Nous avons su adapter nos cours de danse à cette clientèle. Je ne veux pas m'enliser dans le phénomène de non mixité, mais il est clair qu'une partie du succès de ce projet réside dans la création de groupes distincts. La relation maître-élève est très différente selon le sexe. La fille veut souvent plaire à l'enseignante et le garçon, lui, veut plaire au groupe. Comme le mentionne Jean-Guy Lémery dans son ouvrage intitulé *Les garçons à l'école* : « Le garçon est davantage sur le mode simultané et global et non séquentiel. Il a besoin de consignes claires et précises.[3] » J'ai observé qu'il avait souvent plus de difficulté à répondre à des tâches dites complexes. La réponse à la danse est pour lui une source de plaisir, de jeu, de défi à relever. Sa préoccupation pour le côté esthétique n'est pas aussi importante que chez la fille. Il passe plus vite à l'action, son désir de bouger est très présent.

Avec le temps, nous avons réussi à dépasser le mouvement commercial, à quitter les mouvements inscrits dans leur univers de danse de rue et à leur donner des outils afin qu'ils puissent développer une gestuelle personnelle. La cohorte de 2005-2006 m'a complètement renversée sur le plan créatif et par la qualité de l'interprétation. Leur façon de bouger n'est plus celui des filles, leur code gestuel leur est propre. Il y a beaucoup de fluidité dans leurs mouvements. Ils sont beaucoup plus près du sens premier de la danse, c'est-à-dire de transmettre le plaisir de bouger. Les mouvements ne sont pas faits à la perfection, mais on dénote une grande agilité et une rapidité dans leur façon de se mouvoir. Les filles sont plus préoccupées par le côté esthétique de la danse; même leurs sourires semblent parfois commandés. Chez les garçons, tout est plus spontané.

La danse n'est plus seulement l'affaire des filles; les garçons ont enfin trouvé leur voie. Ils ont fait tomber les préjugés qui les tenaient loin de cette discipline, parce que nous avons reconnu que le langage du corps masculin véhicule une toute autre sensibilité. Nous avons ainsi permis à l'esthétique du corps de prendre un nouveau sens.

M^me^ Danielle Roberge est consultante en didactique de la danse et directrice adjointe de l'école secondaire Lucien-Pagé, de la Commission scolaire de Montréal.

1. Paul-André Fortier, « La danse au masculin », [Reportage télévisé], *Enjeux*, 18 février 2003.
2. La capoeira est un phénomène culturel complexe. Art martial, danse, musique, jeu et philosophie, elle est à l'image de la terre qui l'a vu naître. Comme le Brésil, elle plonge ses racines dans les cultures indigènes, africaines et européennes, formant un tout unique et original. Pour en saisir toutes les nuances, il faut connaître son histoire ou, mieux encore, la pratiquer! [www.capoeirasuldabahia.qc.ca]
3. LEMERY, Jean-Guy, *Les garçons à l'école*, Chenelière Éducation, 2004.

Dans un petit village près d'Amos, à Saint-Nazaire-de-Berry, une école primaire de 60 élèves s'engage chaque année dans la production intégrale d'une œuvre cinématographique de qualité.

par Paul Francoeur

Ce vendredi 5 mai 2006, la moitié des élèves de l'école Saint-Thomas-d'Aquin tenaient une conférence de presse à l'intention de deux journalistes venus expressément de Montréal pour s'enquérir de l'étonnante initiative de cet établissement qui, depuis 2003, patronne annuellement la réalisation complète d'un court métrage, en mobilisant tous ses élèves, de la maternelle à la sixième année.

Leur catalogue comprend déjà trois titres : *La chasse-galerie* (2003-2004); *La guerre, c'est pas une raison pour se faire mal!* (2004-2005), qui a remporté le premier prix Essor régional; et enfin, *La princesse des glaces*, produit en 2005-2006. Cette série de projets de courts métrages avait été précédée, en 2002-2003, par une comédie musicale intitulée *Le Québec en scène*, qui rendait hommage à quelques artistes québécois. Fondée sur la même philosophie et la même stratégie éducative, cette première réalisation avait aussi remporté un prix Essor régional.

Pour les besoins de la cause, le bâtiment scolaire se transforme en studio de tournage des scènes intérieures, tandis que la grande cour et le sous-bois adjacent servent pour les scènes extérieures. Avec le temps, à l'aide de subventions et des prix obtenus, on a acquis l'équipement minimal requis : caméras, système de prise de son, ordinateur et logiciel de montage vidéo, etc.

Michel Picard, le directeur de l'école, assume la fonction de producteur. Éric Forget, enseignant au troisième cycle, celui de réalisateur, tandis que Kéven Nicol, un élève de sixième année, occupe le poste de réalisateur adjoint en raison d'une compétence et d'une expérience dûment acquises. Les autres élèves remplissent toutes les fonctions rédactionnelles, artistiques et techniques, avec l'assistance professionnelle d'un groupe de personnes-ressources.

Trente élèves avaient donc accepté de répondre aux questions d'un reporter très curieux et d'un photographe à l'affût. Ils rendirent compte avec minutie et spontanéité – et à l'abri de toute censure de la part des adultes – de la palpitante aventure qu'ils venaient de vivre depuis septembre 2005 avec la production de *La princesse des glaces*, un court métrage qui fut présenté à Amos en avril, « en première mondiale ». Laurie Pépin et Lolita Laperle, deux élèves de troisième année, ont fièrement souligné qu'elles participent activement à ces projets collectifs depuis trois ans.

L'entreprise annuelle est précédée d'une recherche effectuée par les élèves sur le cinéma québécois pour enfants : visionnement d'œuvres du répertoire, lecture de scénarios, de contes et de romans. Ensuite, on lance un concours afin de trouver une histoire et une intrigue à charpenter autour d'un thème. Cette année, on a proposé celui de l'exclusion, de l'intimidation et de la violence à l'égard des plus faibles. Estéban Paradis, qui faisait partie de l'équipe des rédacteurs, nous a décrit comment les séances de remue-méninges, les débats entre les partenaires d'une action plus musclée et ceux d'une dramatisation modérée ainsi que les efforts de concertation et la recherche de consensus ont occupé une partie de l'automne et ont abouti à un compromis : la légende de la « princesse des glaces », Marie-Lune, qui aurait vécu en 1960, à l'école de « Saint-Narcisse-de-Baril », un parcours de souffre-douleur avant de disparaître mystérieusement. Son fantôme revient hanter les mêmes lieux en 2006, alors que la jeune Judith connaît une expérience semblable de rejet de la part de son entourage. À la fin, un rebondissement de l'histoire tient habilement le spectateur en haleine. Sur la base de ce canevas, une équipe rédigea le scénario sous la supervision d'Éric Forget et de Mélanie Doré, enseignante au premier cycle; on précisa le déroulement de l'histoire, on lui donna consistance et cohérence et on la découpa en 37 scènes, tout en laissant une marge pour l'improvisation et l'expression naturelle des acteurs et des actrices.

Pour composer la trame sonore du film, un autre groupe de jeunes se mit au travail, à l'aide du spécialiste en musique Patrick Bernard, qui initia les enfants aux rudiments de la composition musicale. On travailla particulièrement la chanson-thème, paroles et musique, qui fut enregistrée au studio d'un musicien local, Jean-François Gravel, gravée sur disque compact et distribuée en souvenir à chaque élève de l'école.

Avec la collaboration d'une comédienne de la région, Karine Hébert, une trentaine d'élèves qui aspiraient aux rôles d'acteurs, de cascadeurs et de figurants reçurent dans des ateliers une formation d'une dizaine d'heures en art dramatique. On mit l'accent sur le rythme du débit, la clarté de l'articulation, la pose de la voix et l'expression corporelle des sentiments. Les jeunes se présentèrent ensuite à un concours pour la sélection des comédiens qui tiendraient les différents rôles principaux et secondaires. Même les élèves de la classe maternelle s'exercèrent en vue de leur figuration dans le film.

En janvier, on était fin prêt à commencer les tournages intérieurs et extérieurs et on avait déjà fabriqué les décors et les costumes. Le sous-sol de l'école s'était transformé en catacombes pour accueillir Judith, qui s'y trouva enfermée quelques heures et y fit une découverte importante. Le boisé voisin fournit le cadre approprié aux errances supposées du fantôme de Marie-Lune et aux recherches

entreprises par un audacieux garçon. Trois élèves, formés au métier de cadreur, filmèrent avec brio toutes les scènes, en assurant la qualité technique des prises de vue, de l'éclairage et du son. On filma la première partie en noir et blanc (1960, c'est l'« ancien temps » pour ces jeunes!), tandis que la période contemporaine fut filmée en couleurs.

Photo : Denis Garon

Simon Dallaire, un technicien professionnel, consacra une quarantaine d'heures à former et à superviser quatre élèves du troisième cycle pour effectuer le travail de montage à partir du logiciel *Adobe première pro 1.5*.

Les connaisseurs en la matière ont tous loué la qualité technique et esthétique de la réalisation des équipes de cadreurs et de monteurs.

Enfin, le 27 avril 2006, dans le cadre de la Semaine annuelle des Arts, organisée depuis 20 ans par la Commission scolaire Harricana, le film *La princesse des glaces* fut présenté au Théâtre des Eskers d'Amos, en présence de tous les élèves et du personnel de l'école, des parents et du grand public. Il reçut un bon accueil et suscita beaucoup d'émotion en raison du sujet traité. L'enthousiasme des spectateurs n'excluait pas l'objectivité de leurs commentaires et leur évaluation comparative permettra aux enfants d'améliorer leur performance l'an prochain. Enregistré en format DVD, le court métrage est maintenant en vente, tout comme les deux autres titres qui figurent au catalogue.

Il est évident qu'une telle réalisation dépasse les ressources restreintes d'une école et qu'un encadrement vigoureux et un soutien multiforme sont nécessaires. Cet appui est assuré d'abord par les agents d'éducation, mais aussi par des organismes du milieu et une brochette de personnes-ressources.

Le directeur de l'école, Michel Picard, apporte au projet un leadership d'inspiration, d'animation et de coordination à titre de producteur et de gestionnaire. Il peut compter sur l'appui de quatre enseignants et des spécialistes en musique et en éducation physique. En toute équité, il faut souligner à gros traits l'apport exceptionnel d'Éric Forget qui, avec passion et énergie, assume depuis le début la responsabilité de maître d'œuvre de toute cette opération cinématographique. L'équipe enseignante participe sans exception, par un accompagnement pédagogique constant aux heures de classe et au-delà. Les surveillantes d'élèves y contribuent aussi comme accompagnatrices et actrices.

Nous avons déjà mentionné les noms des quatre personnes-ressources qui partagent leurs compétences techniques et professionnelles en musique, en art dramatique, en composition musicale et en cadrage, montage et prise de son. Elles permettent ainsi aux élèves d'intervenir à toutes les étapes de la chaîne de production avec une bonne marge d'autonomie et des résultats fort satisfaisants.

De diverses manières, les parents ont également apporté leur collaboration, notamment pour la fabrication des costumes et le transport des élèves. Mais ils ont surtout stimulé la motivation de leurs enfants en manifestant un intérêt soutenu pour le projet : commentaires à la fois enthousiastes et objectifs sur l'œuvre réalisée et reconnaissance manifestée à l'endroit du personnel de l'école dont ils apprécient l'engagement.

Quelques subventions ont assuré le financement du projet : celle du ministère de la Culture et des Communications (programmes de création cinématographique à l'école et de culture à l'école) et celle du Concours québécois en entrepreneuriat. La Commission scolaire Harricana a offert son aide en assumant les coûts du soutien technique du Théâtre des Eskers et ceux du transport des élèves et les frais liés à la suppléance de la spécialiste en musique. La Ville d'Amos a apporté sa quote-part en mettant gratuitement à la disposition de l'école la salle de spectacle, réputée l'une des plus belles au Québec. Enfin, l'école voisine, Notre-Dame-du-Rosaire, fut un partenaire précieux, avec son projet « Invente-moi une chanson ». On

espère d'ailleurs pouvoir multiplier, à l'avenir, ces ententes de coopération avec les écoles des alentours.

Les objectifs de ce projet de cinéma s'enracinent solidement dans le terreau du programme de formation : offrir aux élèves des situations variées d'apprentissage qui les font progresser sur le plan personnel et social. En prenant conscience de leurs goûts, de leurs champs d'intérêt et de leurs forces, en développant leur imagination et leur créativité, en exerçant leur jugement critique, en coopérant et en communiquant de façon appropriée au moyen du langage médiatique, les élèves ont parcouru à fond deux domaines généraux de formation : Orientation-entrepreneuriat et Médias. Les compétences en art dramatique, en musique, en lecture et en écriture furent directement touchées : recherche des œuvres cinématographiques québécoises pour enfants, écriture du scénario, interprétation des textes et improvisation sous l'œil de la caméra et l'oreille du micro, création et interprétation de la trame sonore, montage des bandes vidéo, évaluation et mise en marché du produit.

Ce projet d'envergure est propice au développement d'une multitude de compétences disciplinaires. Par exemple, en éducation physique et en arts plastiques, pour le décor du deuxième film, les enfants ont façonné de leurs mains un gros château de neige, en faisant appel à leurs muscles, mais aussi à leur créativité et à leur habileté manuelle. Si le français, l'éducation à la citoyenneté et les TIC furent exploités de façon intensive, les compétences transversales furent aussi mises à profit : pensée créatrice, esprit d'entreprise et de coopération, souci du travail soigné, persévérance dans une tâche et dépassement de soi.

On a aussi observé des retombées positives pour l'ensemble de la vie de l'école :

- En remportant quelques succès, les jeunes artisans ont renforcé leur confiance en eux-mêmes et affermi leur fierté d'appartenir à une école dynamique;
- La participation de tous à la réalisation du projet a créé un réflexe de respect mutuel et un climat d'ouverture à la présence de tous aux activités scolaires et parascolaires;
- En dépit des pressions de l'échéancier et du volume de travail à accomplir, la motivation s'est maintenue constante et la persévérance dans les travaux scolaires s'est même accrue;
- Les ateliers de théâtre ont permis aux élèves de manifester plus d'aisance dans leurs exposés oraux;
- Au chapitre du « Vivre-ensemble et citoyenneté », les élèves ont pris conscience de l'apport des travailleurs de l'ombre, qui soutiennent largement tout notre édifice social sans s'imposer à l'avant de la scène.

Au beau pays du tremble, du pin blanc et de l'épinette noire, quelques adultes créatifs et passionnés réussissent à faire vivre à des enfants d'une campagne éloignée des grands centres une expérience d'une qualité humaine, culturelle et technique qui dépasse souvent celles de leurs pairs qui ont accès aux ressources surabondantes des villes. Cette réalisation est d'autant plus remarquable qu'elle se déroule :

- dans un secteur rural éloigné, dédié aux travaux de foresterie;
- dans un milieu pauvre en infrastructures culturelles, où le modeste sous-sol de l'église constitue la seule salle disponible;
- dans une petite école primaire, rendue viable par le regroupement de deux villages : Saint-Nazaire-de-Berry et Saint-Gérard-de-Berry;
- avec un objectif qui place la barre très haute : créer de toutes pièces une œuvre cinématographique originale à partir des ressources matérielles et humaines disponibles dans l'environnement immédiat et sans laisser personne de côté.

Aux confins de l'Abitibi et avec des moyens restreints, des agents d'éducation, mus par l'enthousiasme et l'imagination, font preuve d'un esprit d'innovation remarquable.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

À l'école secondaire D'Iberville, à Rouyn-Noranda, des ateliers d'écriture de chansons remettent en selle des élèves en difficulté.

par Paul Francœur

Décembre 2003 tirait à sa fin et Doris Vachon, enseignante de français en troisième secondaire, confia à Élaine Camirand, la directrice adjointe, qu'elle se trouvait dans une impasse avec son groupe de vingt-huit élèves en difficulté d'apprentissage. Elle avouait ne réussir d'aucune manière à éveiller leur intérêt et à capter leur attention : application d'une variété de méthodes ou d'approches, rencontres individuelles, recours à des spécialistes, exploitation d'activités parascolaires sur mesure ou intervention des agents de sécurité, rien n'ébranlait leur absence complète de motivation à l'étude.

C'est alors que la haute silhouette d'un jeune enseignant traversa l'esprit d'Élaine Camirand : Steve Jolin, un nouveau professeur d'éducation physique, poursuivait parallèlement, sous le nom d'*Anodajay*, une carrière d'artiste rappeur déjà renommé en Abitibi et un peu partout au Québec. Elle avait eu l'occasion d'observer son succès auprès d'un public jeune, quand il se produisait à l'auditorium de l'école, le midi.

Elle décida de mettre en relation les deux enseignants et leur donna le mandat d'imaginer une façon inédite de raccrocher ces vingt-huit garçons allergiques à l'apprentissage de leur langue maternelle. Ainsi prit naissance un projet d'atelier d'écriture de

chansons dont les résultats ont dépassé toutes les espérances de ses concepteurs.

Steve avoue deux grandes passions : le sport et la culture. Originaire d'Abitibi, où il est né en 1977 dans un village circonvoisin de Rouyn-Noranda, il entra en contact avec la culture hip-hop à Thunder Bay (dans le nord-ouest de l'Ontario) où il séjourna pendant trois ans au début de son adolescence. À 15 ans, de retour en Abitibi, il participa activement à l'émergence du mouvement hip-hop québécois et devint le premier artiste abitibien à se révéler dans ce domaine.

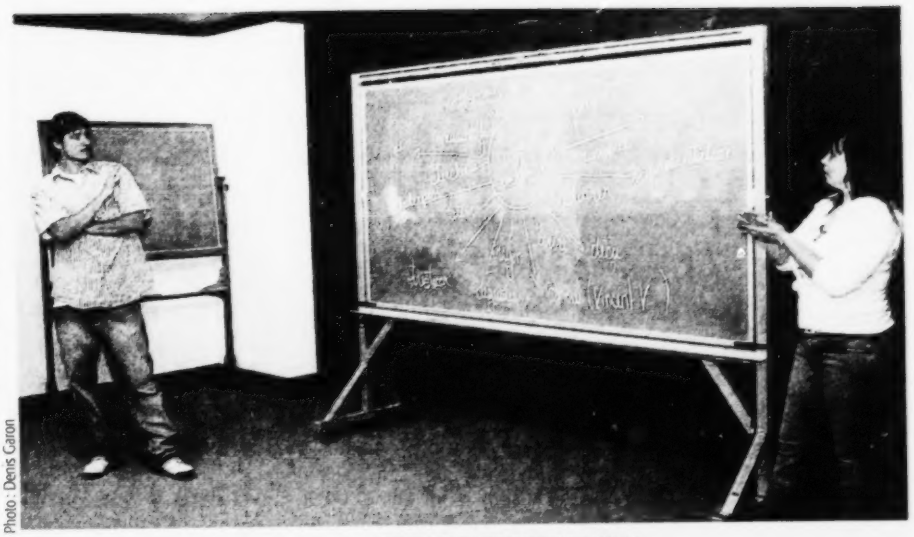


Photo : Denis Garon

STEVE JOLIN ET DORIS VACHON

Au cours de ses études universitaires en éducation physique, à Sherbrooke, il mit son style au point et entra en contact avec un producteur musical de Québec, ce qui lui permit de composer ses textes sur sa propre musique et d'envisager la réalisation d'un album (*PREMIER VII*, paru en 2003). Il se produit maintenant régulièrement dans quelques villes du Québec.

« J'ai commencé à 15 ans à écrire du rap en anglais pour mon plaisir, puis à 17 ans j'ai fait peu à peu la transition vers le français. J'ai toujours entretenu une grande exigence pour la qualité de l'écriture, pour la signification des textes et surtout pour la sonorité. Je suis friand des rimes riches, qui ont du sens et qui accrochent agréablement mon oreille. En alliant le rythme et la poésie de façon rigoureuse, je crois avoir réussi à forger un art original qui est ma marque de commerce. »

Cet entraîneur de basket-ball, féru de culture, avait le goût de partager avec des jeunes une expérience hors du commun : ciseler une œuvre d'art avec des mots. « Dès ma première année d'enseignement, j'avais en tête de proposer aux élèves des ateliers d'écriture de chansons où ils pourraient bénéficier de mes compétences acquises au cours d'une douzaine d'années. C'est dans ce contexte qu'Élaine Camirand suggéra de mettre à profit mon statut d'artiste reconnu pour épauler Doris Vachon. »

Steve Jolin se mit donc à l'œuvre en structurant son projet, à partir de son expérience personnelle et avec la collaboration de l'enseignante de français, qui lui précisa les compétences à développer. L'ouvrage de Robert Léger, *Écrire une chanson*, tint lieu de fondement solide et d'outil de référence à la mise au point du processus. L'objectif de l'atelier était d'outiller les élèves pour qu'ils puissent produire une oeuvre artistique qui respecte les schèmes et les structures propres à la chanson et qui fasse appel au potentiel créateur des jeunes auteurs et à leur réserve profonde de pensées et d'émotions.

Il était prévu que l'atelier, d'une durée totale de 10 à 15 heures, serait étalé à la fréquence d'une ou deux périodes de 75 minutes par semaine et regrouperait tous les élèves de la classe. L'enseignante devait soutenir le travail de l'animateur tout au long du cheminement. Cette formule fut expérimentée avec des élèves de troisième secondaire qui bénéficiaient de mesures d'appui en français, mais elle conviendrait à toutes les classes du secondaire.

S'engager dans une trajectoire de création à partir de leur histoire personnelle et de sédiments d'émotions amassés au fond de leur conscience, par le mode et le rythme d'expression d'une culture fascinante, voilà donc le défi que ces jeunes devaient relever, avec l'espoir raisonnable, en bout de piste, de produire une œuvre marquée de leur empreinte intime.

Certes, le prestige d'artiste connu dont jouissait l'animateur représentait un atout majeur dès le départ. Steve qui, en manière d'introduction, raconta son cheminement personnel et artistique, insista pertinemment sur l'importance de la volonté, de l'effort et de la persévérance comme clés du succès de l'entreprise. Pour mener à bien le projet auquel les jeunes avaient adhéré, un investissement personnel était indispensable.

Une fois les présentations faites de part et d'autre, il convia les participants à faire l'analyse d'une de ses chansons dans le but d'en observer les caractéristiques relatives au titre, au thème, au refrain et à la structure. On répéta l'exercice à partir du texte d'une chanson de leur choix.

Impossible de se soustraire à la maîtrise minimale de quelques techniques de création et aux règles courantes de l'écriture. La chanson exige un recours à l'homophonie, le respect d'une forme de symétrie et l'attention aux lois du rythme. On s'initia donc aux savantes notions de rimes et de sonorités, d'allitérations et d'assonances, en s'y adonnant dans

un climat de détente et d'humour. On constitua ensemble une banque de rimes qui se révéla fort utile à une étape ultérieure de la composition. Puis, on étudia la structure de texte sous-jacente au refrain et aux couplets, ainsi que les possibilités de l'alternance. L'animateur expliqua et illustra de façon pratique les techniques de la constellation et de la « tempête d'idées », qui offrent une amorce utile à la rédaction. Une fois le thème choisi, chaque élève fut invité à construire sa propre constellation, qui devait agir comme déclencheur de la création en traçant quelques pistes d'exploration. Steve boucla cette étape d'instrumentation par des instructions relatives au choix du titre de l'œuvre et à la nature du refrain qui scande les strophes. On prit soin, au cours de cette première partie plus austère mais incontournable, de maintenir la prévalence du plaisir pour ne point briser l'élan initial des apprentis rédacteurs.

Après plus de quatre séances consacrées à l'outillage du rédacteur, au choix du thème commun à traiter et à l'exercice personnel de la constellation, les élèves étaient prêts à aborder la composition du texte. On avait convenu de rattacher le projet au concours *On connaît la chanson*, lancé dans tout le Québec par l'émission de radio Bande à part, diffusée sur les ondes de Radio-Canada, sous le thème *Ce qui me préoccupe*. Le travail de composition proprement dit devait être exécuté individuellement, avec le recours toujours possible au recueil de rimes constitué en coopération. L'aide des pairs demeurait néanmoins disponible pour dénicher le mot récalcitrant ou la rime introuvable, ou bien pour obtenir une réaction signifiante au résultat d'un premier jet d'écriture. Les enseignants circulaient dans la classe pour répondre aux questions des créateurs à l'œuvre ou pour encourager les volontés parfois défaillantes devant les difficultés du parcours. Disposant de quatre périodes pour ce travail d'écriture, les jeunes étaient fortement invités à remettre leur ouvrage cent fois sur le métier : pour se relire avec attention, pour remettre parfois des choix en question, pour fignoler une phrase, la parfaire, la polir, pour chercher le mot juste, pour éliminer les redondances, un peu comme le peintre retouche patiemment sa toile sur le chevalet. Les vulgarités faciles et gratuites se trouvaient bannies, mais les textes n'étaient néanmoins soumis à aucune forme de censure afin de conserver la fraîcheur de l'émotion traduite. Les élèves disposaient d'une entière liberté quant au choix de la structure du texte, du style de rimes adopté ou du système d'alternance. Ils avaient ainsi toute latitude pour façonner une œuvre à leur image et ressemblance.

Durant la dernière étape, chaque auteur devait présenter oralement son texte devant tout le groupe. Il était important pour ces jeunes de dévoiler publiquement le résultat de cette composition qui avait requis tant d'efforts de leur part et dans laquelle ils avaient mis toute leur âme. Chacun manifesta en l'occurrence une légitime fierté à l'endroit de cette production de leur tête, de leur cœur et de leur main. Ils démontrèrent également un intérêt authentique pour la réalisation des uns et des autres, soulevés par cette découverte émouvante de la poésie qui les habitait tous, souvent à leur insu. Pour l'occasion, un jury formé de la directrice adjointe et de deux artistes locaux assista aux exposés oraux et décerna trois prix en fonction des critères suivants : l'intention du texte, la qualité d'expression du sentiment et la richesse du vocabulaire. Cette forme d'évaluation conféra à l'ensemble du processus un supplément de motivation. Un spectacle au Théâtre du Cuivre couronna la démarche.

L'engagement de cet artiste enseignant qui accepta de mettre le feu de sa passion et la somme de son expertise à la disposition des élèves a provoqué littéralement l'éclosion de quelques petits chefs-d'œuvre étonnants dont témoignent les deux recueils de chansons déjà publiés. En 2004-2005 particulièrement, l'atelier a fourni des résultats impressionnants et opéré une transformation notoire chez les élèves participants. Les œuvres produites par les jeunes ont alors atteint un niveau de qualité et d'originalité inattendu. L'un d'entre eux, Michaël Sabourin, s'est même classé parmi les 30 finalistes du concours national *On connaît la chanson*.

À la lecture de ces textes (déposés dans le site Internet), on constate la profondeur des souffrances souvent à la base du blocage de certains adolescents dans leur démarche scolaire. Dans plusieurs cas, le cheminement en atelier de création a fait mûrir le problème, l'a projeté à la lumière de la conscience et l'a souvent affaibli à la faveur du processus d'expression artistique. Entre autres sujets abordés : des relations tendues avec les parents, des déceptions amoureuses amères, la perte d'un père à cause d'un départ ou d'un décès, les problèmes liés à l'usage de drogues, la maladie grave ou la mort d'un proche, le dépeuplement appréhendé de son coin de pays ou l'affranchissement du peuple québécois. Après deux années d'expérimentation, les responsables ont constaté qu'ils avaient sous-estimé le potentiel pédagogique d'une telle démarche :

- **Apprentissage**

Au chapitre de la qualité du français, les résultats ne font pas de doute : explosion du vocabulaire, facilité nouvelle à manier les figures de style, association spontanée des règles du langage aux impératifs du rythme et capacité de faire usage de ce mode d'expression pour expliquer ou dénoncer une situation, pour faire vibrer la vie, pour attendrir ou pour faire rire.

- **Compétences transversales**

Que ce soit pour exercer son jugement critique (élaborer, exprimer ou relativiser une opinion), pour mettre en œuvre sa pensée créatrice (s'imprégner d'une situation et en explorer les tenants et aboutissants) ou pour actualiser son potentiel (reconnaître ses ressources personnelles et les mettre à profit en occupant sa juste place), la démarche a tenu largement ses promesses.

• **Intentions pédagogiques**

Doris Vachon a constaté que les élèves prennent maintenant plaisir à écrire et se découvrent des compétences insoupçonnées jusque-là. Ils ont saisi la relation entre la langue maternelle et l'expression artistique, tout en prenant conscience des difficultés inhérentes à tout processus de création. Ils se rendent compte qu'ils peuvent exprimer leurs émotions et leurs sentiments par les mots. De la sorte, leur estime personnelle et leur confiance en leurs capacités se trouvent rehaussées par la fierté devant l'œuvre accomplie.

Après une pause en 2005-2006, en raison d'une conjoncture défavorable à toute innovation dans le milieu scolaire, les ateliers se poursuivront en 2006-2007 et se multiplieront probablement au-delà des murs de l'école D'Iberville. L'expérience aura une fois de plus mis en relief le trésor de possibilités que tiennent en réserve les enseignants artistes au profit du développement pédagogique. Ils sont assez nombreux dans les écoles – musiciens, peintres, sculpteurs, danseurs, poètes, écrivains – à détenir un pouvoir d'enchantement, d'enthousiasme et de libération. Heureux les élèves qui ont cette chance de fréquenter un établissement où l'on encourage l'expression du talent de ces créateurs et où on la canalise vers un meilleur accomplissement des objectifs de la mission éducative.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

Les textes écrits par les élèves dans le cadre de ce projet peuvent être consultés sur le site Internet de la revue :
www.viepedagogique.gouv.qc.ca

par Jocelyne Chamberland et Sabine Haméon

Nous sommes deux enseignantes passionnées par les arts et tous les prétextes sont bons pour les intégrer à nos projets de classe.

Alors, si le cœur vous en dit, suivez-nous au fil du temps à la découverte de l'histoire de l'art.

C'est ce que nous avons proposé à nos élèves et la plupart ont semblé emballés par l'idée.

Depuis quelques années, l'une et l'autre, sans nous consulter, nous faisions connaître à nos élèves de fin du 2e cycle et début du 3e cycle du primaire des courants artistiques et des peintres par le biais de la lecture, des mathématiques et des arts. Exposant les œuvres de nos élèves dans les corridors de l'école, nous nous sommes vite rendu compte que notre travail était complémentaire. Nous avons alors décidé d'un commun accord d'axer notre année scolaire 2005-2006 sur un projet commun ayant pour thème : *La petite histoire de la peinture, de la préhistoire à nos jours, à la manière des élèves de nos deux classes.*

Notre but ultime était un vernissage et une exposition en dehors des murs de l'école. Nous voulions aussi prouver que l'histoire de la peinture peut être à la portée de tous et de toutes, dépendant du regard qu'on y porte.

Plusieurs de nos élèves proviennent d'un milieu socioculturel défavorisé et certains éprouvent des difficultés scolaires importantes. Un projet à saveur artistique leur permettrait peut-être de s'exprimer, de se découvrir des talents, de l'imagination et des affinités pour un médium particulier, d'avoir du plaisir à jouer avec les couleurs et par le fait même, d'augmenter l'estime d'eux-mêmes… C'était notre souhait!

Afin de concrétiser notre idée, nous avons rencontré la responsable de la société culturelle et artistique de la région d'Acton Vale, Mme Diane Montcalm, pour lui faire part de notre projet. Elle fut aussitôt emballée et nous réserva la gare d'Acton Vale durant tout le mois de mai 2006 pour y exposer les œuvres de nos élèves. Ce lieu historique nous semblait l'endroit idéal.

Nous espérions que les visiteurs ressortent enrichis de cette exposition, qu'ils puissent suivre facilement le fil de l'histoire de l'art, y découvrir les différents courants artistiques, en apprendre un peu sur les époques importantes et les peintres qui les ont marquées et découvrir comment nos élèves avaient réussi à s'exprimer à la manière de chacun de ces artistes.

Nous voulions aussi offrir aux visiteurs un album souvenir qui présenterait les œuvres exposées. Nous avons alors communiqué avec M. Francis Desmarais, propriétaire de l'imprimerie d'Acton Vale, qui nous assura de son soutien pour la production de l'album.

Ce projet d'envergure serait donc interdisciplinaire et solliciterait plusieurs compétences transversales chez nos élèves.

Les dés étaient lancés et notre année scolaire serait bien occupée!

Nous avons donc planifié rigoureusement et fait une liste exhaustive des différentes époques que nous voulions faire découvrir à nos élèves, en nous assurant de la chronologie, en évitant les chevauchements et en prévoyant l'utilisation maximale des techniques et des médiums d'arts disponibles dans notre milieu (voir l'annexe dans le site Internet).

Ma collègue a choisi de consacrer au projet toute la première étape, un programme intensif centré sur les arts. J'ai, quant à moi, préféré échelonner le projet tout au long de l'année. Certaines œuvres étant le résultat de situations problèmes ou de situations d'applications mathématiques, j'avais besoin de plus de temps pour voir la matière.

Nous avions prévu qu'à chaque page d'histoire seraient attachées :

- une reproduction d'œuvre créée par un artiste de cette époque;
- une photographie ou une image représentant le peintre à l'étude;
- une ligne du temps qui se développerait au fur et à mesure du déroulement de l'histoire (voir l'annexe dans le site Internet);
- une lecture permettant aux élèves d'en apprendre un peu plus sur l'époque, le courant et le peintre;
- une minibiographie, écrite par les élèves, résumant l'essentiel de la vie du peintre;
- une phrase synthèse accessible pour les élèves du 1er cycle du primaire;
- le cas échéant, une résolution de problème ou une situation d'application mathématique qui avait mené à la création artistique de nos élèves;
- et, bien sûr, les œuvres créées par les élèves.

Chaque courant ou peintre étudié était toujours situé dans le temps et présenté aux élèves à l'aide d'images représentant l'artiste et l'époque; des reproductions d'œuvres étaient également affichées. Nous souhaitions que les élèves *vivent* l'histoire de l'art, qu'ils se rendent compte qu'ils font partie intégrante de cette histoire et que notre monde moderne est arrivé à un certain niveau artistique grâce à tous ceux qui ont vécu avant nous.

Ils ont par exemple découvert que l'art a pris naissance durant la préhistoire et que les gens gravaient alors sur les murs de leurs cavernes et ajoutaient de la couleur en y appliquant de la terre et du sang. Ils ont appris comment vivaient les enfants à ce moment, puis ils ont fait des recherches sur Internet pour découvrir les peintures rupestres. Lorsqu'ils avaient terminé leurs productions relatives à cette époque, chacun évaluait sa démarche de création (voir l'annexe dans le site Internet).

Avant d'aborder l'époque suivante, nous faisions toujours un retour au début de l'histoire de l'art, question de garder le fil de l'évolution bien présent, pour ensuite ajouter et situer la nouvelle époque sur notre ligne du temps.

Avant chacune des périodes de création, les élèves se familiarisaient avec la technique à l'étude. Quand ils se sentaient à l'aise, ils commençaient leur création. Pour s'inspirer, ils pouvaient en tout temps circuler pour observer ce que les autres élèves faisaient et voir comment ils s'y prenaient. Souvent ils en profitaient pour se féliciter entre eux.

Très vite, des élèves nous ont dit qu'ils préféraient telle technique ou que tel courant artistique leur plaisait plus qu'un autre. Plusieurs avaient hâte de présenter leurs œuvres à leurs parents; d'autres étaient intimidés par le fait que des inconnus verraient leur travail.

Pour mener à bien notre projet, nous avons aussi eu besoin que les élèves s'impliquent, en démontrant leurs compétences sociales, coopératives, artistiques et autres :

- Pour nous aider à sélectionner les œuvres qui seraient exposées, nous avons fait appel au jugement critique de certains élèves;
- Nous avons eu besoin de leur collaboration (photos numériques) pour monter l'album qui serait vendu aux parents à la suite de l'exposition;
- Plusieurs élèves ont participé à la fabrication des cartes d'invitation.

Tout au long du processus de création, nous prenions des photos de chaque élève à l'œuvre. Au début du mois d'avril, les élèves ont fait un montage de photos en exploitant la technique du montage d'album-souvenir (*scrapbooking*). Nous avons placé ce montage à l'entrée de l'exposition, pour présenter aux visiteurs les jeunes artistes à l'oeuvre. Cette même technique de montage a été utilisée par les enfants pour fabriquer les cartes d'invitation au vernissage, qui a eu lieu le 1er mai 2006.

Deux semaines avant l'événement, Mme Montcalm a invité nos deux classes à une exposition d'œuvres réalisées par des artistes de la région. Nous avons constaté avec bonheur que nos élèves regardaient les œuvres avec un œil critique. Plusieurs d'entre eux associaient spontanément des œuvres à des courants artistiques que nous avions

étudiés. D'autres avaient des coups de cœur et étaient capables d'exprimer pourquoi cette œuvre leur plaisait tout particulièrement (couleurs, formes, sentiments qui s'en dégageaient, etc.)

Nous avons constaté que nous avions atteint notre but lorsque, le soir du vernissage, les enfants, au lieu d'aller directement montrer leurs créations à leurs parents, faisaient plutôt le tour de l'exposition avec eux, du début à la fin, avec sérieux. En bons guides, ils leur expliquaient chacune des périodes, donnant des détails sur le peintre et les techniques utilisées. Les parents ont été agréablement surpris par la qualité du travail, le talent et la richesse de l'information fournie. À la fin du parcours, chaque enfant invitait ses parents à signer le livre d'or. Ils pouvaient aussi écrire le titre de l'œuvre qu'ils avaient préférée sur un coupon qui leur assurait une participation au tirage de deux reproductions de Miró, l'un des peintres que les élèves avaient étudiés au cours de ce projet. Les parents pouvaient commander l'album souvenir que nous avions réalisé, ce qu'ils ont presque tous fait d'ailleurs.

Au moins deux cents visiteurs ont pris le temps de venir admirer les créations de nos élèves au cours des quatre semaines de mai. Selon M[me] Montcalm, il s'agissait de l'une des plus importantes expositions que la gare d'Acton ait connue. Plusieurs personnes ont signé le livre d'or et ont pris quelques minutes pour y inscrire des commentaires qui étaient tous très élogieux. Les gens furent impressionnés par l'ampleur et la qualité du travail effectué. Une recherche bien documentée nous avait bien sûr été essentielle, mais constatant à quel point les parents appréciaient le volet éducatif et culturel que notre projet avait mis en avant, ce fut notre récompense pour toutes les heures qui y avaient été consacrées. Nous avions maintenant très hâte de lire à nos élèves les commentaires inscrits dans le livre d'or!

Nous avons prévu compléter ce projet durant l'année 2006-2007 en organisant une visite au Musée des beaux-arts de Montréal. Grâce à la précieuse collaboration des responsables du Musée, notre itinéraire nous fera revivre, au fil des salles, la chronologie de l'histoire de l'art à travers les époques ainsi que les courants et les peintres que nous avons appris à connaître en classe.

En réalisant ce projet, nos élèves ont développé leur compétence à lire, à écrire et à résoudre des situations problèmes et des situations d'applications mathématiques. Ils ont aussi enrichi leur vocabulaire, tout en acquérant des connaissances historiques.

Les enfants ont découvert les différentes façons de vivre des gens au fil des époques proposées et appris à situer dans le temps des personnes qui ont marqué l'histoire. Ils ont aussi développé leur langage plastique et une certaine habileté à utiliser diverses techniques et médiums d'art.

Nous avons remarqué que l'art n'a pas de sexe... Garçons ou filles, tous s'y intéressent et y plongent avec cœur. Qu'ils soient des élèves en difficulté d'apprentissage, qu'ils démontrent des troubles de comportement ou qu'ils soient des élèves performants, tous étaient heureux que la période de projet soit inscrite à l'horaire de la semaine.

Plusieurs ont réalisé que la patience était nécessaire pour créer. D'autres se sont rendu compte qu'il n'existe pas d'œuvre entièrement mauvaise. Tout dépend de la façon dont on la regarde et de ce qui nous attire vers elle (formes, couleurs, textures, etc.).

Nous pensons que l'appréciation d'une œuvre d'art est finalement bien subjective, car elle témoigne des émotions que chacun ressent à son égard.

M[mes] Jocelyne Chamberland et Sabine Haméon sont enseignantes en 4[e] et en 5[e] année, à l'école Saint-André, de la Commission scolaire de Saint-Hyacinthe.

par Emmanuelle Alland

L'immigration constitue un aspect prédominant des mutations sociales auxquelles font face les sociétés occidentales contemporaines. Le Québec vit aussi cette réalité, qui met les professionnels de l'éducation en présence de nombreuses questions liées au contenu enseigné et aux approches pédagogiques à valoriser. L'enseignement des arts plastiques n'échappe pas à cette remise en question. Voici deux projets réalisés dans une perspective interculturelle avec des élèves d'une école primaire de Montréal.

La diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse caractérise la réalité sociale et scolaire de la majorité des sociétés nord-occidentales[1]. Les données du recensement de 2001 indiquent que 90 p. 100 des gens qui immigrent au Québec s'installent dans la région de Montréal. Toutefois, on peut aisément imaginer que cette réalité multiethnique s'étendra à l'ensemble des grands centres urbains de la province d'ici quelques années.

En moins de 30 ans, l'école québécoise catholique et francophone a vécu d'importantes mutations sociales et quitté son passé traditionnellement homogène pour s'ouvrir à une réalité regroupant un vaste éventail d'influences religieuses et culturelles.

Le ministère de l'Éducation (MEQ) – depuis 2005, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – a adopté le qualificatif *interculturelle* pour préciser sa politique éducative. Dans l'avant-propos du document *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (1998), le MEQ affirme qu'il endosse « l'importance pour l'école d'apprendre aux élèves le *savoir-vivre ensemble*, mais aussi le partage de mêmes valeurs sociales, qui sont cimentées dans une histoire et qui fondent aujourd'hui nos institutions ». Le Ministère introduit ainsi l'accent mis sur l'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté qui teintent sa dernière réforme de l'éducation. La notion d'éducation interculturelle est définie en ces termes :

> [...] toute démarche éducative visant à faire *prendre conscience de la diversité*, particulièrement ethnoculturelle, qui caractérise le tissu social et à développer une *compétence à communiquer* avec des personnes aux référents divers, de même que des *attitudes* d'ouverture, de tolérance et de solidarité. [...] L'éducation interculturelle n'est pas axée essentiellement sur la transmission de connaissances relatives aux cultures, mais plutôt sur une *meilleure compréhension* de la situation de la culture dans le contexte des sociétés pluralistes. Cette éducation suppose que chacun et chacune prenne *conscience de ses appartenances culturelles* et pose un regard sur sa propre socialisation pour *surmonter ses préjugés* quant à l'altérité, de quelque forme qu'elle soit, et ainsi *mieux communiquer* avec l'autre[2] (les italiques sont de moi).

Par ailleurs, le MEQ prévoit l'intégration d'une dimension culturelle à l'école, qui s'insère, entre autres, sous la forme de « référents culturels signifiants associés à divers éléments du Programme[3] » :

> Les référents culturels sont des objets d'étude en rapport avec la culture. Ils peuvent prendre diverses formes : un événement, un produit médiatique, un objet de la vie courante, à condition que ces éléments permettent de porter un regard sur des phénomènes sociaux ou des tendances culturelles significatives (...) L'utilisation de ces référents culturels n'est pas une fin en soi. Ces derniers sont plutôt des outils pour rendre tangible et signifiante la dimension culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement[4].

Cependant, outre les aspects verbal et écrit, d'autres modes d'expression – les arts plastiques en sont un bon exemple – apparaissent comme des pistes à explorer (Allard 2002). L'énoncé du Programme de formation de l'école québécoise (Québec 2001a) affirme que les disciplines artistiques, chacune à sa manière, amènent l'enfant à se connaître lui-même, à entrer en contact avec les autres et à interagir avec son environnement. Les arts transmettent de multiples langages par lesquels l'élève acquiert des compétences transférables à d'autres champs de connaissance. Cette dynamique facilite la prise de conscience d'une identité propre, de même que l'intégration sociale et communautaire, comme l'a suggéré Larkin (1995).

Ainsi, les disciplines du domaine des arts ont pour objectif général et commun « d'apprendre à créer, à interpréter et à apprécier des productions artistiques de façon à intégrer la dimension artistique dans sa vie quotidienne[5] ». Au primaire, l'élève devrait recevoir une formation artistique dans deux des quatre disciplines, inscrites en continu tout au long de sa scolarité. La formation en arts plastiques au primaire suppose le développement de trois compétences qui sont reconnues comme complémentaires et interdépendantes. Il est également mentionné que « le contact avec des œuvres d'hommes et de femmes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, lui permet de développer son esprit critique et son sens esthétique, et d'élargir ses horizons culturels[6] ». D'ailleurs, cette préoccupation est toute récente : les programmes de 1968 centraient leurs interventions sur le développement de l'enfant, l'enfant observateur devenant l'enfant créateur. Il n'est nulle part question alors de facteurs socioculturels pouvant influencer les travaux des élèves. C'est dans les années 70 qu'on voit émerger une nouvelle conception de l'art, mais le modèle de l'enfant créateur perdure tout de même dans les années 80 et 90. Dans le programme de 2001 – le « virage du succès » qui vise l'apprentissage par compétences – le savoir-faire artistique demeure, mais les étapes d'une démarche de création sont définies plus clairement. La nouvelle donne s'articule donc autour des concepts de démarche artistique et de communication. La vision d'un élève communicateur s'est associée à celle de l'élève créateur. Ce changement de paradigme fondamental par rapport aux préceptes du modernisme reflète l'éclatement des arts visuels d'aujourd'hui, qui s'inscrivent dans le courant du postmodernisme. On assiste à l'assouplissement des frontières limitant les disciplines artistiques, à la diversification des moyens et des outils de création et à l'apport des nouvelles technologies et de nouveaux modes d'expression et de représentation qui ont bousculé « la définition de l'œuvre d'art comme objet à exposer dans un musée ou sur les murs d'un salon[7] ».

Une fois ce fait accepté, il reste à préciser de quels arts plastiques il est question... D'où en tire-t-on les références, dans quelles cultures et sous quelles formes?

J'enseigne depuis quatre ans les arts plastiques dans une école primaire de l'ouest de Montréal. Située dans un quartier relativement défavorisé, l'école Sainte-Catherine-de-Sienne accueille en moyenne 270 élèves qui viennent des quatre coins du monde et dont 78 p. 100 sont allophones (n'ayant ni le français, ni l'anglais comme langue maternelle).

Étant avide de voyages et de découvertes, dans ma pratique d'enseignante, je m'efforce de partir de ce que sont mes élèves dans leur réalité quotidienne et j'essaie également d'entretenir ce souci d'ouverture à l'Autre qui m'habite et de le transmettre. J'utilise des références artistiques et culturelles variées,

qu'elles proviennent de la culture populaire, de l'art ancien ou contemporain, d'Asie, d'Afrique ou du Québec. Je bâtis mon propre matériel didactique afin de répondre à ce besoin professionnel et je garde toujours en tête une préoccupation de non folklorisation. De cette façon, il est possible de :

- créer des liens avec la ou les cultures des élèves;
- valoriser l'élève dans la classe;
- amener l'élève vers une acceptation de soi;
- mettre l'accent sur le sens du projet d'arts plastiques dans sa vie quotidienne;
- faire connaître des manifestations artistiques diverses, qu'elles soient religieuses, traditionnelles ou quotidiennes;
- faire prendre conscience aux élèves que la diversité est une richesse à partager.

Cette approche se traduit dans des situations d'enseignement-apprentissage signifiantes pour mes élèves. Ce sont des projets rassembleurs, où les élèves ont vraiment l'impression de donner une partie d'eux-mêmes, et ils en sont si fiers! Voici donc deux de ces projets.

Le dragon chinois

La fin de janvier ou le début de février apporte son lot de neige et de froid, mais aussi, chaque année, le Nouvel An chinois. Plusieurs peuples d'Asie soulignent cet événement aussi appelé fête du Printemps ou fête du Têt (au Vietnam). À cette occasion, plusieurs traditions se croisent : la famille se rassemble, des décorations rouge et or ornent la porte d'entrée et les fenêtres de la maison, un grand repas est cuisiné, des pétards explosent dans les rues et des danses et des festivités soulignent cet heureux événement. Plusieurs légendes sont aussi liées à ce moment de l'année, dont celle du dragon. C'est d'ailleurs pour représenter l'une de ces légendes que la danse du dragon est souvent associée à la fête du Nouvel An. Cet animal mystérieux a une place de choix dans l'iconographie chinoise et, de plus en plus, dans plusieurs domaines de la culture populaire occidentale (vêtements, tatouages, bandes dessinées, dessins animés pour enfants, etc.).

Voilà la première source d'inspiration du projet, l'autre étant la forte concentration d'élèves d'origine asiatique dans mes classes. Ces élèves ont pu nous parler de ce qu'ils faisaient dans leurs familles pour souligner l'événement. Les autres élèves écoutaient attentivement et découvraient un aspect de la vie de leurs camarades de classe qui leur était jusqu'alors inconnu.

Photo : Denis Caron

Ce court projet se déroule sur une période de 60 minutes, en classe d'arts plastiques. Il a été réalisé avec des élèves de 1re à 6e année et a connu un vif succès, peu importe l'âge ou l'origine des élèves. Dans un premier temps, on s'interroge sur le début de la nouvelle année au Québec et la façon dont on célèbre cet événement. Ensuite, on se demande s'il en est de même partout dans le monde. Un élève nous a déjà parlé du calendrier musulman et quelques élèves asiatiques mentionnent immanquablement le Nouvel An chinois. Une discussion est ensuite amorcée avec les élèves d'origine asiatique afin qu'ils nous renseignent sur les différentes manifestations liées à cette fête. Je les amène progressivement vers le dragon et raconte une légende qui le met en scène. Nous apprenons aussi que le dragon chinois est formé du corps de plusieurs autres animaux (cerf, buffle, chat, serpent, aigle, tigre).

Je présente ensuite aux élèves plusieurs images de dragons issus de la culture traditionnelle chinoise et de la culture populaire orientale ou occidentale. Les élèves observent et commentent les différents dragons représentés. Nous regardons ensuite quelques aquarelles d'artistes chinois et nous remarquons leur façon de signer leurs œuvres dans un petit carré rouge (étampe). J'intègre aussi l'idéogramme *long*, qui signifie *dragon*.

Après une courte démonstration technique, les élèves apprivoisent le lavis (pigment dilué) à l'encre de Chine ou à la gouache en pastille. Le lavis peut ensuite être rehaussé avec des crayons feutres de couleur, au goût de chacun. Les élèves ont toute liberté pour réaliser leur dragon chinois. L'application et la concentration démontrées attestent de l'implication totale des élèves, autant les garçons que les filles. La diversité et la qualité des résultats démontrent bien la portée créatrice du projet. Quelques élèves d'origine chinoise, fiers de savoir calligraphier, sont demandés à la rescousse pour aider leurs camarades à inclure l'idéogramme *long* à leur image et plusieurs élèves profitent de cette ouverture à une autre langue pour signer leur travail dans un autre alphabet, le petit carré rouge permettant toute cette liberté!

Les mains tatouées

Le projet des mains tatouées s'attarde à une pratique artistique millénaire qui est pratiquée dans plusieurs régions du monde et qui tend à s'implanter dans nos pays occidentaux : le tatouage au henné. L'idée de ce projet est née en surprenant une conversion entre collègues au sujet de cette couleur orange que des élèves avaient sur les mains. Plusieurs voyages, en Afrique aussi bien qu'en Inde, m'avaient déjà permis de saisir l'étendue interculturelle de cette pratique artistique.

Le henné est un arbuste dont on utilise les feuilles pour fabriquer un colorant. La pâte de henné est composée de feuilles séchées et pilées, auxquelles on ajoute du jus de citron et de l'eau chaude pour produire une matière onctueuse. En Chine et au Vietnam, le henné est utilisé dans les parures des femmes pour colorer les ongles et les dents, tandis qu'au Maghreb et en Inde, on l'utilise pour teindre les cheveux et dans différents rituels. Les séances d'application du henné sont fort longues et accompagnées de chants ou de poèmes. Le travail artistique basé sur le henné est un art complet et fait partie d'un ensemble plastique issu de la tradition qui s'élabore aujourd'hui dans une pratique artistique contemporaine.

Qu'il s'agisse des magnifiques torses des Maoris, des légendaires épaules des guerriers japonais, des marques faciales des femmes berbères et peuls ou du cœur percé d'une flèche et de l'aigle aux ailes déployées de nos voisins, le lien entre le tatouage traditionnel et la culture populaire est évident et peut être traité de diverses manières afin de toucher les élèves.

J'ai réalisé ce projet, échelonné sur trois périodes de 60 minutes, avec des élèves d'une classe de 6e année. Je leur ai d'abord demandé de consulter les informations contenues dans un dossier portant sur le tatouage ethnique, qui était disponible sur le site Web du *Guide du Routard* et de se construire un *mur à idées* (banque d'images inspiratrices) en vue d'élaborer un projet sur le sujet. La mère d'une élève est venue en classe nous donner quelques renseignements pratiques sur le henné. Plusieurs élèves pratiquant le tatouage au henné dans leur famille ont aussi livré leurs témoignages. Nous avons ensuite mis en commun toutes les images trouvées sur les tatouages, traditionnels ou autres. Nous les avons observées, commentées et admirées…

Par la suite, les élèves ont moulé en bandelettes de plâtre la main d'un camarade. Puis, chaque élève était responsable de tatouer sa main en incluant l'imagerie ou les symboles selon l'inspiration de son choix, sans égard au sens attaché au tatouage. Le choix des couleurs, des motifs et de la disposition de ceux-ci devait être justifié.

Le résultat fut saisissant : tous les élèves se sont dit impressionnés par l'intérêt du projet et la qualité de leurs mains tatouées. Ils ont également compris les fondements culturels et artistiques de « ce orange » sur les mains de leurs camarades de classe et un élève a même précisé : « Maintenant, je sais que c'est pas sale. Je vais le dire aux autres et il y a même des artistes spécialistes qui font des tatouages super beaux! » Mission accomplie!

Pour terminer, précisons, tout comme le souligne Ghosh (1991), que l'éducation interculturelle doit être perçue comme un changement d'éthique et donner lieu au développement d'un état d'esprit, d'une attitude et d'une idéologie imprégnant chaque discipline. Il serait aussi important de rappeler que les défis ne sont évidemment pas les mêmes pour des éducateurs qui travaillent dans des milieux à forte concentration multiethnique et pour ceux qui travaillent dans des écoles culturellement homogènes. Par contre, Adejumo (2002) souligne qu'une expérience multiculturelle positive vécue à l'école par l'élève a beaucoup de chances d'être partagée et diffusée dans le milieu immédiat du jeune et d'avoir un impact positif sur les membres de sa propre culture. Retenons aussi l'importance d'une réflexion critique personnelle à la base de toute démarche vers une éducation interculturelle. Tout éducateur, comme tout citoyen, devrait avoir conscience de la valeur relative de son regard sur sa culture et les valeurs qui la transcendent.

Les arts sont les principaux porteurs de culture, soit, mais une pratique interculturelle de l'enseignement des arts doit se traduire au quotidien chez tous les enseignants. Ainsi, en s'efforçant de diversifier les référents artistiques, d'amener les élèves à valoriser leur propre héritage culturel et à comprendre celui des autres, de permettre aux élèves de vivre une expérience esthétique signifiante, d'exploiter la richesse que constitue la diversité ethnoculturelle du milieu scolaire, de favoriser la compréhension et la tolérance culturelle et d'associer l'art à des objectifs plus généraux d'éducation, les enseignants relèveront sans doute le défi de l'éducation interculturelle. Cette pratique à cultiver dans chaque milieu de notre société sera profitable pour tous. Qu'attendons-nous?

Mme Emmanuelle Allard est enseignante spécialiste d'arts plastiques, à l'école Sainte-Catherine de Sienne, de la Commission scolaire de Montréal.

Références bibliographiques

ADEJUMO, C. O. « Considering Multicultural Art Education », *Art Education*, vol. 55, nº 2, mars 2002, p. 33-39.

ALLARD, E. *L'enseignement des arts plastiques dans les classes d'accueil au primaire : portrait de quatre cas de la région de Montréal*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, 2002.

GHOSH, R. « L'éducation des maîtres pour une société multiculturelle », dans F. OUELLET et M. PAGÉ (dir.), *Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun*, Québec, Éd. Institut québécois de recherche sur la culture, 1991, p. 207-230.

LARKIN, K. *Une expérience d'éducation par l'art en milieu pluriethnique*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, 1995.

LEMERISE, S. « Les programmes d'arts plastiques, la culture et les projets éducatifs québécois », dans L. JULIEN et L. SANTERRE (dir.), *L'apport de la culture à l'éducation, Actes du colloque recherche : culture et communication, ACFAS*, Montréal, Éd. Nouvelles AMS, 2001, p. 35-47.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, 1998.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, 2001a.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *L'intégration de la dimension culturelle à l'école : document de référence à l'intention du personnel enseignant* (document de travail), Direction de la formation générale des jeunes, Québec, non publié, 2001b.

1. Québec, MEQ, 1998, p. 1.
2. Québec, MEQ, 1998, p. 2.
3. Québec, MEQ, 2001b, p. 3.
4. Québec, MEQ, 2001b, p. 6.
5. Québec, MEQ, 2001a, p. 190.
6. Québec, MEQ, 2001a, p. 190.
7. LEMERISE, S., 2001, p. 44

par Diane Saint-Jacques

Disciplines secondaires, petites matières, les arts sont le parent pauvre de l'école. Notre société a du mal à reconnaître le potentiel éducatif des pratiques artistiques et culturelles, les considérant plutôt comme un loisir associé aux industries culturelles, ce qui ne leur confère certes pas une forte légitimité éducative. Et pourtant, il est démontré que l'enseignement d'une discipline artistique et l'accès aux ressources culturelles, dimensions fondamentales de la formation de l'élève, contribuent de façon significative au développement de la personne. Des témoignages relèvent l'incidence positive de ces pratiques sur la réussite scolaire; plus encore, les valeurs et les modes de fonctionnement propres aux arts fournissent un cadre de réflexion sur l'école et un outil d'innovation et de rénovation. L'éducation a donc tout intérêt à se mettre à l'école des arts.

L'éducation artistique est une dimension fondamentale de la formation générale de l'élève. Le discours ministériel endosse cette position même si ou, peut-être, parce que les arts n'occupent pas dans la classe la place à laquelle ils ont officiellement droit. Ainsi, l'énoncé de politique éducative sur le curriculum fait de « l'initiation aux langages artistiques » un des « apprentissages essentiels (...) dont dépend le succès ou l'échec des élèves » (1997a, p. 13); dans le cadre d'une entente, les ministères responsables de l'éducation et de la culture mettent des budgets à la disposition des écoles pour faciliter l'accès aux ressources culturelles. Le discours éducatif est encore plus éloquent : l'éducation artistique est une dimension fondamentale, d'abord en elle-même, en rapport avec ses propres finalités, soit le développement de la sensibilité esthétique, de l'imaginaire et de la pensée créatrice. Elle est fondamentale également par son impact sur le développement global de la personne, que l'on considère les arts en général ou une discipline artistique particulière : par exemple, la capacité de recourir sciemment au langage non verbal par l'art dramatique, à regarder et donner sens à son environnement visuel par les arts plastiques, à prendre conscience de son corps par la danse ou à saisir la diversité sonore – dont le silence – par la musique.

La contribution de l'éducation artistique au développement de la personne est toutefois le plus souvent évoquée sur le plan intellectuel. La nouvelle « économie du savoir » réclame, en effet, des individus aux ressources intellectuelles variées, flexibles et ouvertes. Déjà en 1988, un avis du Conseil supérieur de l'éducation en montrait l'importance sur la capacité à apprendre, de même que sur le développement de la créativité, « un outil d'autonomie et d'intégration active dans la société » (p. 30). Tant sous l'angle de la résolution de problème – que les consignes ouvertes de l'enseignement artistique activent constamment – que sous celui de l'invention, du processus créateur proprement dit, les pratiques artistiques constituent un moyen privilégié de développer la créativité ou, pour mieux dire, la forme d'intelligence sensible spécifique de ces pratiques. Les nouveaux programmes d'arts y ajoutent l'esprit critique, par la compétence à apprécier ses réalisations, celles des autres ou les œuvres du répertoire. De même, les compétences à apprécier et à interpréter répondent à la demande de rehausser le niveau culturel des programmes en mettant « les élèves en présence de créations artistiques du patrimoine de l'humanité et de leur propre pays » (Gouvernement du Québec 1997a, p. 17).

Cependant, la contribution des pratiques artistiques et culturelles au développement de la personne ne se réduit pas à la créativité, à l'esprit critique ou au bagage culturel. Ces pratiques touchent différents aspects de la personne : la motricité globale, l'équilibre ou la latéralité en danse ou en art dramatique; la motricité fine en musique et en arts plastiques; autour de la capacité à travailler en équipe, fortement sollicitée en enseignement des arts, le respect et l'écoute de l'autre, la collaboration et la coopération; etc. Certains aspects, hier privilégiés et aujourd'hui marginalisés, demeurent importants; ainsi, l'expression de ses « images intérieures (...) actualisées » par les langages artistiques du programme d'arts des années 80 (Gouvernement du Québec 1981, p. 11), contribue à la connaissance de soi, cruciale pour la formation de l'identité, de même qu'à la construction de sa vision du monde, d'autant plus nécessaire dans une société que les médias abreuvent de prêt-à-penser. Des aspects apparemment peu actifs sont pourtant centraux : le raisonnement, l'analyse, la synthèse ou le jugement sont tout autant exercés dans une réalisation artistique que l'observation, la mémoire, l'imagination ou l'intuition. D'autres aspects sont objets de méprise; les pratiques artistiques exigent rigueur, concentration et discipline et non la facilité que sous-entend une conception des arts comme loisir. La liste pourrait s'allonger, mais l'important est de marquer l'étendue du potentiel éducatif des pratiques artistiques et culturelles pour en affirmer la légitimité éducative.

La portée éducative des pratiques artistiques et culturelles s'élargit lorsqu'on les considère sous l'angle de la réussite scolaire. Parce que ces pratiques agissent sur le développement de la personne, renforcent l'identité et redonnent confiance en soi, elles sont susceptibles d'accroître les capacités de réussite des élèves. Déjà, la revue de leur contribution sur le développement personnel laisse pressentir le lien entre ces pratiques et des compétences d'autres champs disciplinaires, par exemple l'appréciation des textes littéraires en français. Toutefois, les pratiques artistiques et culturelles touchent surtout les éléments de transversalité du nouveau programme, des moyens d'accroître la réussite, puisqu'ils favorisant l'ancrage des apprentissages et le transfert. Ainsi, les compétences transversales sont largement pratiquées en arts, notamment la pensée créatrice et le jugement critique associés à deux des trois compétences du domaine des arts, mais aussi l'exploitation de l'information

et des TIC, la coopération et la structuration de son identité ainsi que la communication. Les domaines généraux de formation, notamment les médias, et le recours aux repères culturels pour soutenir les apprentissages sont également sollicités en enseignement des arts. Leur exercice ne peut donc avoir qu'une incidence positive sur la réussite de l'élève.

L'impact bénéfique des pratiques artistiques et culturelles sur la réussite scolaire touche plus particulièrement ou, du moins, de manière plus évidente, les élèves en difficulté d'apprentissage. Plusieurs enseignants peuvent en témoigner. Ces élèves retrouvent le goût d'apprendre à partir d'activités artistiques, surtout parce qu'elles leur redonnent confiance en eux-mêmes. Dans la mesure où elles leur permettent de développer des capacités insoupçonnées et font appel à des habiletés et à des aptitudes différentes de celles réclamées par les mathématiques ou autres matières principales qui les mettent en difficulté, sinon en échec, elles s'avèrent source de valorisation. Le plaisir qu'elles suscitent cultive également le goût d'apprendre en stimulant la motivation, en provoquant « une étincelle », pour reprendre le titre d'un numéro de la revue *Autrement :* « L'Art pour quoi faire? À l'école, dans nos vies, une étincelle » (2000). Le ministère de l'Éducation y croit, qui accepte d'y investir. Depuis 1997, le Programme de soutien à l'école montréalaise offre des activités artistiques et culturelles aux élèves des milieux défavorisés; des raisons liées au développement personnel et des raisons sociales d'égalité d'accès à l'art et à la culture sont évoquées qui, toutefois, s'inscrivent dans une perspective plus large d'amélioration de la réussite scolaire de ces élèves.

La recrudescence de projets artistiques dans les écoles secondaires est également significative, notamment dans le contexte de la lutte contre le décrochage scolaire, qui atteint un taux alarmant au Québec, où près d'un jeune sur cinq âgé de 19 ans est sans diplôme d'études secondaires. Certes, les chorales ou orchestres, pièces de théâtre ou comédies musicales sont sources d'épanouissement et de valorisation personnelle et, avec la valeur ajoutée du plaisir éprouvé lors de ces activités, des antidotes à l'ennui et à l'indifférence. Également, parce que ce sont des activités collectives qui exigent une capacité élevée d'attention à l'autre et de respect des différences dont dépend la réussite du spectacle, elles aident à développer un sentiment d'appartenance. Enfin, dans la perspective, en elle-même galvanisante, d'une représentation devant public, elles exigent un engagement qui mobilise l'élève sur plusieurs plans. Valorisation, plaisir, sentiment d'appartenance, engagement : autant de facteurs de rétention des élèves à l'école.

Le potentiel éducatif des pratiques artistiques et culturelles peut s'élargir davantage, cette fois dans un autre registre que celui de l'élève, de son développement et de sa réussite scolaire. Les valeurs qui sous-tendent ces pratiques et les modes particuliers de fonctionnement qu'elles commandent, par leur spécificité même, viennent alimenter la réflexion sur l'école. Dans le contexte de la réforme du curriculum en cours, ce cadre de réflexion jette sur les changements qu'elle apporte un éclairage permettant de voir et de comprendre autrement cette réforme. Tout aussi novateur qu'il soit, le nouveau programme intègre, en effet, des pratiques pédagogiques usuelles en enseignement des arts. L'approche par compétences réclame des situations d'apprentissage complexes où l'élève doit mobiliser diverses ressources, connaissances et habiletés dans une réalisation; elles sont une pratique courante en enseignement des arts depuis les programmes cadres des années 70. L'enseignement des arts intègre des « repères culturels », non comme élément déclencheur, mais comme « savoirs essentiels » pour « donner plus de sens et de profondeur aux apprentissages » (Gouvernement du Québec 2001, p. 4). L'enseignement des arts plastiques recourt au portfolio pour rassembler des travaux d'élèves, un outil d'évaluation d'ailleurs emprunté aux professionnels des arts visuels et médiatiques. Différentes dimensions du nouveau programme peuvent ainsi être saisies sous l'angle de l'éducation artistique.

Dans cette perspective de réflexion sur l'école à partir des particularités des pratiques artistiques et culturelles, le philosophe de l'éducation Alain Kerlan propose un « modèle esthétique » comme cadre de réalisation de l'idéal éducatif. Comprenant l'esthétique dans son sens large, comme domaine de la sensibilité, de l'imagination, du corps et de l'affectivité, il invite l'école à composer avec les valeurs de la subjectivité. Certes, Alain Kerlan reconnaît le caractère utopique de cette hypothèse, qu'il demande de saisir comme « un horizon, un foyer imaginaire d'unité » (2004, p. 10); elle n'en permet pas moins de sortir des sentiers battus où s'enlise trop souvent la réflexion sur l'éducation. Un tel modèle peut certes inciter à accroître la place des arts dans la grille horaire. Mais, plus fondamentalement, conjuguer l'éducation avec les valeurs et les modes de fonctionnement propres au domaine des arts touche tant l'apprentissage (par exemple, l'engagement dans les situations d'apprentissage et l'obligation de donner sens aux savoirs) que l'enseignement (par exemple, une pédagogie différenciée, un accompagnement individualisé et des parcours diversifiés), ou encore, l'environnement physique et humain.

Mettre l'éducation à l'école des arts peut donc mener, au-delà de leur importante contribution au développement de la personne et même de leur incidence sur la réussite éducative, à repenser l'école sur la base des valeurs et des modes de fonctionnement de l'éducation artistique. Notre société n'est pas prête à lui attribuer un tel potentiel éducatif, mais des signes prometteurs se profilent. Une légitimité personnelle semble lui être accordée, considérant l'importance des pratiques artistiques en amateur à laquelle 43 p. 100 des Québécois s'adonnent sur une base au moins mensuelle (Gouvernement du Québec 1997b). Une légitimité sociale s'amorce, dont témoignent certains projets artistiques pour des personnes en rupture sociale : la chorale formée par des itinérants de l'accueil Bonneau, le projet *LOVE (Leave out violence)* de photojournalisme pour des adolescents victimes de violence, lancé au collège Dawson à Montréal, ou le projet *Franchir le seuil du musée*, qui accueille enfants et adultes de milieux défavorisés aux

activités pédagogiques du Musée des beaux-arts de Montréal, en collaboration avec des organismes communautaires. Les pratiques artistiques et culturelles ne prendront leur pleine légitimité éducative que si la société tout entière la reconnaît. Mais n'est-ce pas à l'école de faire les premiers pas?

M^me^ Diane Saint-Jacques est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

Références bibliographiques

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'éducation artistique à l'école : Avis au ministre de l'Éducation*, Québec, 1988.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Programme d'études. Primaire. Art*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1981.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *L'école tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1997a.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *La culture en pantoufles et souliers vernis*, Québec, Les Publications du Québec, 1997b.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Québec, Ministère de l'Éducation, 2001.

KERLAN, A. *L'art pour éduquer? La tentation esthétique. Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2004.

MONTI, C. et J. SOLVÈS (dir.). *L'Art pour quoi faire? À l'école, dans nos vies, une étincelle Autrement*, n° 195, Paris, Éditions Autrement, 2000. (Collection Mutations).

par Caroline Raymond et Nicole Turcotte

La danse à l'école est à l'image de la perception que l'on se fait de la danse professionnelle dans la société québécoise. En effet, même si l'on s'entend pour dire que les chorégraphes québécois s'illustrent au niveau international en matière de création et de renouvellement des pratiques artistiques, la danse professionnelle n'est encore tout de même que peu fréquentée par le grand public. Que la danse se pratique en contexte professionnel ou scolaire, elle porte son lot de préjugés qui affecte son degré de crédibilité sociale. On dira d'elle, par exemple, qu'elle est difficile à comprendre parce qu'elle n'offre pas de discours intelligible qui permet de se reconnaître rapidement dans son quotidien. On ne se souvient pas d'une danse, dit-on, comme on se souvient d'une chanson que l'on fredonne spontanément ou d'un film dont on s'empresse de raconter l'intrigue à un ami. Quand on se laisse toucher par une danse, on n'a pas toujours les mots, et encore moins les habiletés motrices, pour la partager avec les autres.

Encore aujourd'hui, il n'est pas rare non plus d'entendre des élèves, des enseignants ou des parents dire que la danse est l'apanage des filles car, à l'école, on pense surtout qu'elle sert à développer une bonne forme physique. On lui accorde aussi le statut de discipline « divertissante », qui change des « matières de gros calibre » comme les langues et la mathématique. Mais est-ce vraiment pour ces raisons que l'on a décidé d'inscrire la danse comme une des quatre disciplines artistiques du curriculum scolaire québécois?

Le présent article souhaite lever le voile sur le potentiel formateur de la danse à l'école en démontrant comment la classe de danse est un espace privilégié d'intégration et de distinction pour l'enfant et l'adolescent. Après avoir situé le contexte éducatif et le modèle pédagogique dans lequel s'inscrit cette discipline, nous mettrons en lumière quatre aspects formateurs qu'offre une pratique de la danse à l'école.

Rappelons qu'au Québec, la danse est une « jeune » discipline scolaire. C'est au tournant des années 80 que la danse et l'art dramatique ont fait leur entrée dans les programmes. Puis, avec la récente réforme de l'éducation, les quatre disciplines artistiques (art dramatique, arts plastiques, musique et danse) ont été intégrées à statut égal avec toutes les autres disciplines; elles constituent désormais l'un des cinq domaines généraux du Programme de formation de l'école québécoise. Depuis 2005, au terme de leurs études secondaires, les élèves doivent obligatoirement avoir réussi un cours d'art pour obtenir leur diplôme, la danse devenant pour ainsi dire une option de choix. En vingt-cinq ans d'existence, les programmes de danse scolaire ont tout doucement fait des petits, si bien qu'aujourd'hui elle s'enseigne dans environ une cinquantaine d'écoles au Québec, surtout au secondaire. Les cours sont principalement donnés par des enseignants spécialisés formés à l'université – à ce titre, l'Université du Québec à Montréal est la seule au Québec à offrir une formation initiale de quatre ans en enseignement de la danse. Ils sont parfois aussi donnés par des enseignants formés initialement dans des écoles de danse privées ou professionnelles, ces artistes ajoutant à leur expérience une formation en pédagogie.

Photo : Jimmy Chouinard

On ne saurait discuter de la danse à l'école sans s'interroger sur la dynamique qui existe entre la culture et l'éducation. Si, comme le mentionne Roland Arpin (1997), l'école est un haut lieu culturel, c'est parce que les élèves y apprennent le monde. Toutes les disciplines ne sont-elles pas le fruit des productions et des créations de l'homme? Le français, la géographie, les mathématiques, les arts, etc. procurent à l'élève les outils dont il a besoin pour s'intégrer à la société et, à son tour, transformer le monde. Or, comme le dit Bruner (1996) : « Apprendre, se souvenir, parler, imaginer : tout cela n'est possible que parce que nous participons à une culture. »

Au Québec, le souhait collectif du rehaussement culturel des programmes d'études nous a donné l'occasion de revoir notre façon de transmettre une culture. Une définition qui se limite à l'acquisition et à la transmission d'une somme de savoirs encyclopédiques et de référents culturels ou encore à l'ajout de matières porteuses de culture ne peut plus satisfaire les visées du programme de formation. Simard (2002) illustre bien cette logique dans laquelle s'inscrit maintenant la culture à l'école, en disant que « la culture ou les savoirs ne constituent pas un bagage inerte, mais une forme dynamique en construction qui correspond à l'activité de celui qui l'acquiert ». Ainsi, pour s'inscrire comme un individu actif et concerné par la culture, une connaissance de soi et des relations qui nous lient à cette culture s'avère incontournable, au risque d'en demeurer un spectateur passif. Les chemins que propose l'éducation artistique – et plus spécifiquement la danse, parce qu'elle est comme toute forme d'art un puissant révélateur de culture – permettent à l'élève d'établir une relation particulière à lui-même, aux autres et au monde : une véritable voie de l'éducation du sensible.

La question est fréquemment posée : « Faites-vous du ballet classique ou de la danse moderne? » Ni l'un ni l'autre. Pourtant, ces styles font partie des chemins possibles pour amener l'élève à découvrir ses potentialités corporelles, connaître l'histoire de la danse et accéder à des imaginaires différents. En choisissant de se tenir en dehors de toute école de pensée, la danse à l'école prend le parti de la démocratisation du geste dansé dans une perspective d'éducation de la sensibilité artistique du jeune. Nous entendons par là que tous les enfants ou adolescents sont invités à percevoir la classe de danse comme un espace ouvert qui n'est pas soumis aux codes ni aux critères esthétiques d'une seule forme de danse à laquelle ils devraient adhérer. Même si beaucoup de jeunes viennent à la danse en milieu scolaire à la suite d'une expérience positive dans une école de danse privée, il y a aussi tous les autres qui ne se reconnaissent pas dans ses référents sociaux et qui pourtant rêvent de danse en silence. La classe de danse à l'école peut donc devenir cet espace de liberté où les normes et les mœurs standardisées sont mises au défi. Tous peuvent y faire l'expérience d'un rapport sensible au corps, en s'appropriant sa fonction symbolique et poétique. Il ne s'agit pas ici d'un espace où l'expérience de danse naît de l'aléatoire, mais plutôt d'un lieu où le jeune apprend à combiner les ressources de son imaginaire avec celles du langage de la danse pour trouver sa propre signature esthétique. Si la danse à l'école est « astylistique », elle prend tout de même en compte l'ensemble des grands principes (langage et techniques) qui organisent les danses, qu'elles soient de style classique, contemporain, traditionnel ou urbain, parce que ces principes placent les jeunes en contact avec un éventail de qualités sensibles, esthétiques et motrices, en plus de témoigner d'une vision du monde particulière à un moment donné de l'histoire.

Si la danse à l'école contribue à l'éducation du sensible, on peut maintenant se demander comment la classe de danse devient concrètement un espace privilégié d'intégration et de distinction dont le jeune peut bénéficier à un moment de son parcours scolaire. Pour tenter de répondre à cette question, nous avons choisi de mettre en évidence quatre aspects formateurs qu'offre cette pratique, que nous nommerons comme suit : 1) Éduquer le corps au-delà de ses fonctions motrices; 2) Danser pour s'accorder le droit à la différence; 3) Danser pour rencontrer les autres; 4) Participer à plus grand que soi.

Parce qu'il est à la fois médium et outil d'expression, le corps de l'apprenti danseur devient une source d'informations pour se connaître, entrer en relation avec les autres et comprendre le monde. De nombreux écrits sur la danse, (entre autres Godard [1995], Fortin [2001] et Topin [2001]) rappellent que la tonicité d'un individu est le témoignage de son histoire affective, sociale et culturelle, le fondement de son expression artistique. En privilégiant une éducation sensible du corps chez le jeune, celui-ci est plus à même de lire ce qui le façonne, ce qui le modèle. Qu'elle se développe dans l'acte de créer, d'interpréter ou d'apprécier, l'expression de l'élève trouvera toujours ses origines dans l'attention fine qu'il porte à ses perceptions. En devenant, comme le dit si bien Sylvie Fortin (2001, p. 43) « un expert de ses sensations ».

Pour ce faire, l'enseignant de danse privilégiera des situations qui invitent l'élève à identifier et à reconnaître ses sensations et perceptions comme la source de ses états, sentiments et impressions. Puis, il y a le plaisir de la dépense corporelle, autre source de sensation que Lascar (2000) appelle l'éveil du désir de danser. Danser, n'est-ce pas montrer la vie en soi? Cela commence par les battements de notre cœur et notre respiration. Apprendre à y être sensible s'avère déjà un point de départ pour inventer toute une foule de mouvements dansés. La connaissance du fonctionnement du corps – outil indispensable du danseur – puis de son propre fonctionnement est une autre voie vers la connaissance de soi. Observer, comprendre et expérimenter la mécanique du corps, les principes dynamiques du mouvement, la verticalité, les appuis, la respiration ou la locomotion deviennent autant d'outils pour « accorder son corps ». Une autre façon de se rapprocher de son propre imaginaire kinesthésique est d'encourager le geste spontané, le plaisir de danser, notamment par l'improvisation. Le geste n'étant pas une forme extérieure à reproduire, une copie, mais bien une part de soi qu'on livre dans l'immédiateté et dans la gratuité. Geste spontané qui pourra se transformer en geste intentionnel. Bref, en s'initiant au langage de la danse et aux principes du mouvement dansé, l'élève développe sa capacité de symbolisation. Il peut ainsi donner une forme expressive à ses idées, une intention de communication dont le corps devient le traducteur. Ce contact avec le monde de l'imaginaire, des sensations et du langage symbolique de la danse encourage chez l'élève des manières tout aussi valables de construire la réalité. L'élève devrait être plus fréquemment encouragé à mettre à profit des formes d'intelligence telles que kinesthésique, spatiale, musicale et intra personnelle, comme le propose le psychologue cognitiviste Howard Gardner (1996).

Pujas et Ungaro (1999) écrivent ce qui suit : « L'art répond à un besoin, que dans son usage ordinaire, le langage ne peut satisfaire. Ce besoin n'est ni futile ni superflu. Il révèle, au contraire, que quelque chose d'essentiel se manifeste par ce moyen et nous conduit sur la voie du dépassement de l'ordre, de la

loi, de la règle imposée par le langage. » L'expérience de la danse à l'école contribue à résister à ce que l'on appelle l'homogénéisation des goûts, des discours et des valeurs que les médias de masse encouragent fortement. La danse peut participer à l'émancipation du jeune et à son besoin de se distinguer. Affirmer sa différence en classe de danse n'est pas aussi menaçant ou risqué que cela peut le devenir dans les corridors de l'école ou encore dans la rue. Danser ses origines, ses croyances, ses passions ou ses frustrations, c'est possible à condition d'apprendre à le faire en utilisant les rudiments du langage et des techniques de cette discipline. Et danser pour vivre sa différence, se distinguer, exige du jeune une adhésion à l'expérience artistique que la chorégraphe Sophie Revaud (dans Lascar 2000) traduit comme « une aspiration, une intention profonde qui déclenche la motivation et l'engagement ». Cet état d'engagement au projet de danse ne peut se faire sans une relation de confiance entre le jeune et l'enseignant qui le guidera vers des zones d'exploration inconnues. Le jeune qui danse ose prendre des risques seulement lorsqu'il se sent encouragé à le faire et que ses réponses kinesthésiques sont accueillies avec ouverture et respect.

En danse, l'intériorisation est également le point de départ de la différence. Sans cette attention portée de soi à soi, on ne peut danser autrement qu'en cherchant à reproduire les modèles suggérés dans les médias de masse. La danse à l'école résiste à cette avenue qui incite le jeune, disons-le, « à faire comme », à utiliser ses habiletés motrices pour se fondre, se mouler à un modèle gestuel unique. « Qu'est-ce qui construit l'identité du sujet? Ce n'est pas d'être identique, semblable ni conforme; c'est, au contraire, d'instituer une différence », pensent Pujas et Ungaro (1999). Danser à l'école, c'est s'autoriser cette différence qui encourage la réponse kinesthésique singulière, hors-norme. Au même titre que les ressources de la langue, ce n'est toutefois que lorsque le jeune possède le langage de la danse (espace, temps, dynamismes, etc.) et sait utiliser les principes du mouvement (transfert du poids, respiration, focalisation, modulation du tonus musculaire, etc.) qu'il peut produire quelque chose de personnel et s'inventer un monde en mouvement.

Photo : Raymond Cagnon

Si intime et personnelle soit-elle, l'expérience de danse ne prendra une valeur, un sens, que dans la mesure où elle est partagée avec d'autres personnes. Comme le disent Blais et autres (2002), en apprenant à dire « je », l'homme apprend aussi à dire « nous » en tant que membre de l'humanité. Ainsi, par le jeu d'exposition et d'échange de sa danse, l'élève participe activement à la vie du groupe auquel il appartient. Présenter sa danse, se reconnaître dans la danse de l'autre, utiliser un langage gestuel commun, c'est retrouver une communauté d'appartenance. La majorité des apprentissages de danse s'effectuant en groupe, l'élève a de multiples occasions de confronter ses perceptions, ses actions ou ses décisions avec celles des autres. Par exemple, en vivant un processus de création en groupe, il n'a d'autre choix que de partager son idée avec les autres afin de négocier un sens commun. Bien entendu, cela suppose qu'il reconnaisse et accepte les inévitables différences. Ici, l'accompagnement de l'enseignante ou de l'enseignant sera indispensable pour faire voir ces différences comme autant de pistes d'enrichissement de la danse, tout comme les similitudes sont un moyen d'être plus forts ensemble. Danser en groupe, vivre la synergie des efforts, le synchronisme des actions en participant à un but commun contribue aussi à renforcer les sentiments de plaisir, de satisfaction et d'appartenance. Devenu habile à mobiliser ses sens, à réagir aux autres de manière kinesthésique ou encore à dialoguer en mouvement, le jeune a la chance de rencontrer les autres selon un mode inhabituel. La danse, qu'elle soit spontanée ou composée, n'est pas seulement le fruit d'une construction rationnelle, mais aussi celui d'un dialogue « tonique » entre les danseurs. Sensibilité, perception et empathie kinesthésique sont essentielles à une « synchronie interpersonnelle ». Ce qui est en soi une autre façon d'apprendre à vivre ensemble.

Danser pour participer à plus grand que soi passe bien entendu par la rencontre des autres dans une pratique active de la discipline, mais également par le contact avec un répertoire d'œuvres chorégraphiques. Cela impose que le jeune, en classe de danse, emprunte la posture du spectateur actif. Pour susciter une participation active, une œuvre doit être présentée à l'élève comme un objet qui l'interpelle plutôt qu'un objet qu'il consomme. Derrière chaque œuvre de répertoire, de création ou même celle de ses pairs, il y a un créateur qui lance une invitation à entrer dans un univers, à regarder un aspect de notre réalité ou même à questionner la familiarité des choses. Mais apprécier n'est pas une chose simple. Ardouin (1997) suggère en outre que la formation du sens esthétique est d'abord une formation à l'attention, qui s'amorce par l'activation des sens (observation, écoute, kinesthésie, etc.). Les œuvres d'art interpellent notre sensibilité aux mystères qu'elles contiennent. En utilisant mieux ses sens comme sa raison, le jeune apprend à donner une signification à ce qu'il voit. Avec le temps, il peut ainsi apprendre à passer d'un simple jugement de goût à une appréciation esthétique; c'est-à-dire à reconnaître les attributs et les qualités d'une œuvre (les mouvements et leurs dynamismes, l'espace d'action, la durée des séquences gestuelles, les aspects socioculturels, etc.) et l'effet qu'elle produit sur lui-même et à en donner une interprétation personnelle. Cela exigera de l'enseignant qu'il joue un rôle de médiateur entre l'œuvre à apprécier et la construction de sens par l'élève. Aider l'élève à mettre en lien, en résonance, tous les aspects qui souvent peuvent lui apparaître disparates et activer ses connaissances en danse, encourager dans la classe des attitudes d'ouverture et de curiosité et créer un climat d'échange et de confiance où tous peuvent énoncer leurs

positions et formuler des interprétations sont autant de stratégies pour faciliter la relation aux oeuvres. Par la réflexion qu'elles suscitent, les œuvres sont une invitation à mieux se connaître, à voir avec plus d'acuité le monde qui nous entoure et à s'y projeter. En somme, le contact avec des œuvres engage les élèves dans une communication symbolique qui leur permet de se reconnaître comme « ...fils et filles des mêmes questions », pour emprunter l'expression de Philippe Meirieu.

Il convient de reconnaître qu'il y a de multiples façons de parler de la danse à l'école et, dans le présent article, nous avons cherché à mettre des mots sur une dimension invisible et intangible de cette discipline scolaire. Notre préoccupation était d'adopter un point de vue à la fois actuel et singulier de la danse comme moyen d'intégration culturelle dans la formation du jeune, assorti du souci de prendre en compte la dynamique entre l'apprentissage et l'enseignement. Par ailleurs, si l'enseignant de danse est éveillé aux vertus d'intégration de sa discipline, il sera aussi plus à même de faire voir au jeune que la danse, au-delà de sa dimension formelle, lui offre un espace de rassemblement et lui accorde également le droit à la distinction.

Outre notre souci d'approfondissement des perceptions de la danse, nous souhaitons que cet article puisse accroître l'intérêt pour la danse chez les collègues et certains décideurs afin qu'ils envisagent cette discipline comme une des voies de construction de la vision du monde de l'élève, de la structuration de son identité et du développement de son pouvoir d'action en pleine formation générale. La danse, comme l'exprime Frédérik Garneau, un élève de l'école secondaire André-Laurendeau, « ...me permet de prendre ma place d'une autre façon, je m'y fais des amis et tout cela me rapproche du monde ».

M^me^ Caroline Raymond est consultante en éducation artistique à la Direction générale de la formation des jeunes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et M^me^ Nicole Turcotte est enseignante de danse à la Commission scolaire de Montréal, en prêt de service à la même direction. Elles sont également toutes deux chargées de cours au Département de danse de l'Université du Québec à Montréal.

Références bibliographiques

ARDOUIN, I. *L'éducation artistique à l'école*, Paris, ESF éditeur, 1997.

ARPIN, R. « Éducation, arts et société : quelles politiques culturelles pour le troisième millénaire? », dans *École et Culture, des liens à tisser*, C. Audet et D. St-Pierre (dir.), Sainte-Foy, Institut québécois pour la recherche et la culture, 1997, p. 29-45.

BLAIS, M.-C., M. GAUCHET et D. OTTAVI. *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Édition Bayard, 2002.

BRUNER, J. S. *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, traduit de l'anglais par Yves Bonin, Paris, Éditions Retz, 1996.

COLLANTES, N. et J. SALGUES. *On danse?*, Paris, Éditions Autrement et le SCÉRÉN, 2002. (Collection Autrement Junior Arts).

FORTIN, S. « Devenir expert de ses sensations », *Actes du congrès 4-arts*, 2001, p. 43-49.

GARDNER, H. *Les intelligences multiples*, Paris, Éditions Retz, 1996.

GODARD, H. « Le geste et sa perception », dans M. MARCEL et I. GINOT, *La danse au XX^e^ siècle*, Paris, Bordas, 1995, p. 224-229.

LASCAR, J. *La danse à l'école. Pour une éducation artistique*, Paris, Éditions L'Harmattan, 2000.

MEIRIEU, Philippe, cité par Le PAILLEUR, M. « La culture, pour se donner des racines et des ailes! », *Québec français*, n° 121, printemps 2001, p. 30-33.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, 2001.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, 2003.

PUJAS, P. et J. UNGARO. *Une éducation artistique pour tous*, Ramonville Saint-Agne, Édition Érès, 1999.

SIMARD, D. « Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement? », *Vie pédagogique*, n° 124, septembre-octobre 2002, p. 5-8.

TOPIN, N. « L'analyse du mouvement, une danse du regard : l'enseignement de Hubert Godard », *Nouvelles de danse*, n° 46-47, printemps-été 2001, p. 100-114.

par Louis Émond et Caroline Raymond

L'histoire est connue. Le jour où il s'empara de la ville de Gordium, capitale de la Phrygie, Alexandre le Grand apprit par les oracles que quiconque parviendrait à dénouer le nœud gordien deviendrait maître de l'Asie! Après un long examen de ces courroies tellement enchevêtrées qu'il était difficile d'en discerner les bouts, Alexandre conclut qu'il disposait de deux options : tenter de dénouer le nœud ou... le trancher.

L'évaluation en contexte d'enseignement des arts à l'école présente un problème et des avenues assez semblables. Nous pouvons en effet choisir de dénouer le nœud de l'évaluation en sauvegardant ce qui, de nos anciennes pratiques, apparaît encore pertinent tout en renouvelant notre conception de l'évaluation. Mais nous pouvons aussi, en le tranchant, choisir de remettre en question nos pratiques qui confèrent à l'évaluation un rôle d'instrument servant surtout à classer ou à recaler les élèves.

Les auteurs du présent article se proposent de jeter un éclairage sur les fonctions de l'évaluation en arts, dans le contexte d'un programme par compétences, et de présenter certains outils pouvant aider les enseignants à amorcer ou à poursuivre la transformation de leurs pratiques évaluatives,

que ce soit en dénouant ou en tranchant le nœud.

Que l'on soit titulaire ou enseignant spécialisé au primaire ou au secondaire, évaluer les compétences des élèves en arts plastiques, en art dramatique, en danse ou en musique peut sembler à première vue une tâche extrêmement ardue. Au primaire, le spécialiste de l'une ou l'autre des quatre disciplines artistiques intervient souvent dans deux, sinon trois écoles pour combler sa tâche d'enseignement. Au secondaire, l'enseignant d'arts doit souvent mettre les bouchées doubles pour sauvegarder et promouvoir le programme optionnel ou le projet particulier de formation dont il a la responsabilité. Face aux contraintes de grille horaire ou au grand nombre d'élèves, aux critères d'évaluation des programmes ou aux incontournables savoirs essentiels – ou contenus de formation – dont il est impératif de vérifier l'acquisition et l'utilisation pertinente, plusieurs enseignants cèderont à la tentation de baisser les bras et de se cantonner dans leurs anciennes habitudes évaluatives qui se situent, admettons-le, davantage dans le paradigme de l'enseignement que dans celui de l'apprentissage. Il n'est pas étonnant qu'un tel repli pédagogique contribue à ralentir la mise en œuvre du renouveau pédagogique. Et pourtant, l'évaluation n'a-t-elle pas pour fonction première de cimenter l'enseignement à l'apprentissage? Comment s'y prendre alors pour lui permettre de remplir efficacement son rôle?

Dans un contexte de renouveau pédagogique, qui dit changement de pratiques d'enseignement dit obligatoirement changement dans sa manière d'aborder l'évaluation. Mais pour y arriver, il faut d'abord reconnaître que certaines conceptions limitent la portée de l'évaluation des arts à l'école. Des exemples? Fonder son jugement sur les talents techniques des élèves, vérifier l'acquisition de connaissances déclaratives isolées d'un contexte pratique ou d'appréciation d'œuvres ou simplement réagir en urgence à la production des bulletins.

Plus confrontant encore est-il de reconnaître qu'évaluer les apprentissages des jeunes en arts ne signifie pas attendre d'eux qu'ils répondent uniquement aux attentes personnelles de l'enseignant. Un processus d'évaluation des apprentissages se voulant à la fois rigoureux et souple implique que les attentes prennent plutôt appui sur les indications des programmes d'études du domaine des arts, et en particulier sur le caractère complémentaire et interdépendant des trois compétences en arts de même que sur un rapport équilibré entre les démarches empruntées par les élèves et les productions artistiques qui en découlent.

Photo : Denis Garon

Considérant que l'évaluation des apprentissages est le processus qui consiste à « porter un jugement sur les apprentissages à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives » (*Politique d'évaluation des apprentissages*, MEQ 2003, p. 29), il est essentiel d'établir de façon claire ce qu'on compte évaluer, de quelle manière et à quelles fins. Il existe plusieurs façons et raisons pour évaluer, et les outils dépendront du contexte et de l'utilisation qui sera faite de cette évaluation. En arts, comme dans n'importe quel autre domaine de formation, l'évaluation remplit deux fonctions complémentaires : d'une part, elle aide à l'apprentissage puisqu'elle vise une rétroaction continue de la part de l'enseignant, permettant à l'élève de réguler ses apprentissages et de connaître ses forces et ses faiblesses. D'autre part, elle sert à la reconnaissance des compétences, c'est-à-dire à la vérification du niveau de développement atteint par l'élève dans une perspective de bilan des apprentissages ou de sanction des études (*Politique d'évaluation des apprentissages*, MEQ 2003, p. 30).

Cependant, pour qu'une évaluation soit juste et représentative de ce que l'élève est vraiment en mesure de réaliser, celle-ci doit être planifiée et se faire en continuité avec les activités qui se sont déroulées en classe.

Une évaluation intégrée aux apprentissages suggère de placer l'élève dans plusieurs situations en évitant de lui faire refaire les mêmes choses de la même manière tout au long de son parcours artistique. On invitera donc l'élève à s'attaquer à des problèmes variés afin qu'il soit en mesure de faire appel à sa ou ses compétences en activant un éventail de ressources pertinentes (connaissances, habiletés, attitudes, repères culturels, etc.). C'est pourquoi toute tâche évaluative s'accomplit dans le cadre d'une situation originale qui place les élèves en *défi d'apprentissage*.

Les situations d'apprentissage et d'évaluation permettent de mettre en contexte et de donner du sens aux tâches que l'élève doit accomplir. Face à un problème ou à une question, un créateur fera la preuve de sa compétence en résolvant des problèmes ou en répondant à plusieurs questions qui peuvent relever d'une préoccupation personnelle ou de perceptions particulières du monde. Par exemple et de façon plus précise, au secondaire, les types de tâches associées à la compétence « Créer des danses » sont l'improvisation, la composition et l'adaptation. Au cours d'un cycle d'apprentissage, l'élève sera appelé à accomplir ces tâches en alternance afin de développer sa compétence à créer des danses.

En somme, une tâche complexe, c'est-à-dire une tâche qui fait appel à une compétence, amènera l'élève à :

- mobiliser les connaissances qu'il possède;
- activer un processus et utiliser différentes stratégies;
- faire appel à la totalité ou à la majorité des composantes de la compétence;
- tenter différentes approches pour arriver à un résultat;
- recourir à une ou des compétences transversales afin d'orienter son savoir-faire;
- poser un regard sur lui-même et sur ses actions, favorisant ainsi le transfert de ses apprentissages.

Par ailleurs, la tâche complexe entraînera obligatoirement une production, donnant lieu à des résultats différents d'un élève à l'autre, et elle favorisera chez chacun l'acquisition de nouvelles connaissances (langage disciplinaire, techniques, conventions et habiletés psychomotrices complexes, attitudes particulières, stratégies de dépannage, etc.).

En danse, par exemple, on pourra poser la question suivante à des élèves du 3e cycle du primaire : « En plein sommeil, à quoi rêve un jeune de ton âge? » À l'aide de tâches d'improvisation, on invitera l'élève à explorer le concept du rêve : « Pourquoi rêve-t-on? Qu'est-ce qui nous fait rêver? Quelles sont les sensations que procurent les rêves? Qu'est-ce qui fait rêver les adultes par rapport aux jeunes? Y a-t-il des artistes qui se sont inspirés de leurs rêves pour créer des oeuvres? Quels sont les rêves qui vous font peur et quels sont ceux qui vous semblent agréables? » Peu à peu, les élèves seront amenés à explorer la proposition de création qui s'exprime comme suit : traduire un rêve agréable ou terrifiant en composant une danse de forme ABC, chaque partie illustrant l'entrée en sommeil, la phase de rêve et la sortie du rêve. Les jeunes qui sont invités à trouver une réponse artistique et esthétique à cette situation de départ doivent faire appel aux actions et stratégies associées à la démarche de création, à certains aspects affectifs, à des éléments du langage de la danse et de la technique du mouvement, à des procédés de composition ainsi qu'à la structure suggérée (danse de forme ABC). Au terme de cette tâche de composition, chaque élève ou chaque équipe aura un produit singulier à présenter résultant d'une démarche de création complète.

Selon l'intention planifiée, l'enseignant utilisera ce travail soit dans une perspective d'aide à l'apprentissage – ce qui a fonctionné, ce qui a moins bien fonctionné, comment résoudre telle ou telle difficulté de composition, ce qui aurait pu être fait autrement, ce qui constitue une idée originale ou ingénieuse, les apprentissages qui méritent d'être consignés, etc. – soit dans une perspective de reconnaissance du niveau de compétence de l'élève. Dans ce dernier cas, l'élève devra avoir eu plusieurs occasions d'expérimenter des situations de création à géométrie variable (de complexité et de longueur diverses) avec l'aide de l'enseignant. Reconnaître le degré de développement des compétences de l'élève invite aussi à faire un bilan de ses apprentissages.

L'évaluation des apprentissages ne peut toutefois se faire sans une participation bien encadrée de l'élève à qui on demandera de procéder à une auto-évaluation, à de la coévaluation et parfois même à une évaluation de ses pairs. Tous ces moyens contribueront à sa responsabilisation face au développement de ses compétences artistiques, car ils permettront à l'élève de se donner des intentions d'apprentissage d'une situation à l'autre.

Toute évaluation se fait en fonction de critères. Si on veut évaluer une maison, on déterminera un certain nombre de critères personnels (âge du bâtiment, infrastructure, situation, nombre de pièces, grandeur du terrain, possibilités d'amélioration, etc.) et on lui attribuera une cote (d'excellent à insatisfaisant).

De même, le programme de formation définit pour chaque compétence un certain nombre de critères. Ces critères sont formulés de manière générale, mais ils serviront de balises au moment d'énoncer des éléments observables. On entend par là des comportements qui se manifestent par des traces concrètes, qui font l'objet d'une compréhension commune et qui sont en nombre suffisant pour bien représenter le critère d'évaluation (*Cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire*, p. 17). Par exemple, si l'on précise le critère « Organisation complexe des éléments » associé à la compétence « Inventer des danses », au 3e cycle du primaire, on peut penser que la réalisation d'un élève qui y répond de façon satisfaisante comportera plus de trois phrases de mouvements organisées selon une forme qui convient à l'idée de création.

On peut ainsi élaborer une grille d'évaluation de la compétence. Celle-ci sera non-descriptive ou descriptive, selon l'utilisation que l'enseignant choisira d'en faire.

Par ailleurs, une grille non-descriptive (voir page 43) servira davantage à la régulation puisqu'un tel outil, à défaut d'être d'une grande précision, s'avérera de construction et d'utilisation rapide. Les entrées A, B, C, D et E serviront uniquement de points de repère pour situer les besoins de l'élève et orienter les interventions de l'enseignant. Une telle grille ne peut toutefois, à elle seule, permettre à l'enseignant de situer le niveau de compétence atteint par un élève. Cependant, elle peut aider l'élève à identifier des pistes d'amélioration. On recommande donc de la présenter le plus tôt possible au cours de la situation.

Éléments observables	A	B	C	D	E
Présence d'éléments du langage qui traduisent clairement le caractère agréable ou terrifiant du rêve.					
Pertinence du procédé de composition retenu pour mettre en valeur les parties de la danse (ABC)					
Clarté des transitions entre les parties de la composition de forme ABC.					
Efficacité de l'utilisation des supports (accessoires) dans la partie B de la danse					

Des équipes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, en collaboration avec des intervenants des écoles, ont aussi élaboré des situations d'apprentissage et d'évaluation pour la compétence « Inventer, réaliser ou créer » des quatre disciplines du domaine des arts, et ce, tant pour le primaire que pour le secondaire. On trouvera ces situations dans Internet, sur le site [http://educationevaluation.qc.ca] ainsi que sur le site national du RÉCIT pour le domaine des arts [http://recit.csp.qc.ca/].

On propose dans ces situations plusieurs grilles qui pourront servir de modèles, et ce, dans une perspective d'accompagnement des enseignants d'arts, encouragés à adapter ou à transformer leurs pratiques évaluatives au cours des prochaines années.

Si l'on souhaite faire une évaluation plus formelle de la compétence de l'élève à inventer des danses, il sera par contre préférable d'utiliser une grille descriptive. Celle-ci présente l'avantage de proposer une description explicite de ce que l'élève est en mesure de faire en fonction de différents critères d'évaluation. Ce type de grille peut donc servir à déterminer plus clairement quel genre d'aide offrira l'enseignant, et aidera également celui-ci à porter un jugement éclairé sur les compétences des élèves (voir ci-desous).

Quand Alexandre le Grand se heurta à l'inextricable nœud gordien, il décida de le trancher d'un coup d'épée. Qu'on la conçoive dans le domaine des arts ou dans celui des langues ou encore, des sciences, l'évaluation ne peut se permettre de toujours faire

Critères d'évaluation	A	B	C	D
Reconnaissance des difficultés rencontrées durant son travail de création	L'élève explique avec beaucoup de clarté le genre de difficultés auxquelles il a fait face. Il expose les moyens les plus pertinents qu'il a employés pour résoudre ces difficultés et relève les retombées de ces actions dans sa création.	L'élève décrit les difficultés qu'il a éprouvées. Il nomme quelques moyens employés pour résoudre ces difficultés et, à quelques occasions, ce qui en est resté dans sa création.	L'élève décrit avec plus ou moins de précision les difficultés qu'il a éprouvées. Il raconte une tentative qu'il a faite pour résoudre la ou les difficultés. Ce qui en est resté dans sa création est difficile à décrire ou à préciser.	L'élève décrit de manière plutôt vague, voire imprécise, les difficultés auxquelles il a fait face. La tentative faite pour résoudre la ou les difficultés semble peu appropriée. L'élève est incapable d'indiquer ce qui en est resté dans sa création.

l'économie de l'ancienne corde, voire des anciennes ficelles. Il est parfois nécessaire de trancher dans des pratiques évaluatives qui n'apportent pas un réel éclairage sur la progression des apprentissages et les acquis de l'élève dans un contexte de développement de compétences artistiques. Toutefois, si l'on décide de dénouer progressivement le nœud de l'évaluation, on acceptera de se familiariser avec divers moyens et outils qui permettront de recueillir, d'interpréter et d'évaluer les informations recueillies sur le cheminement de l'élève.

Peut-être qu'un jour viendra où il sera impensable de ne pas engager les élèves dans toutes les étapes du processus d'évaluation. Ils pourront alors discuter avec leur enseignant du développement de leur compétence à créer ou à inventer, à interpréter et à apprécier.

Et dès lors, l'évaluation donnera probablement à celles et à ceux qui sont préoccupés par un enseignement des arts de qualité un peu moins de nœuds… au ventre!

M. Louis Émond est spécialiste en sciences de l'éducation à la Direction de l'évaluation, au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et M^me^ Caroline Raymond est consultante en éducation artistique et culturelle à la Direction des programmes, au sein du même Ministère. Elle est également chargée de cours au Département de danse de l'Université du Québec à Montréal.

Références bibliographiques

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, 2001.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, 2003.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Politique d'évaluation des apprentissages*, Québec, 2003.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire*, Québec, 2002.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire*, Québec, 2006.

par Marie Claude Vezeau

Vous est-il déjà arrivé de vous arrêter pour observer la manière dont les araignées construisent leurs toiles? D'après certains chercheurs, ces toiles servent bien sûr aux araignées pour capturer leurs proies, mais sont également pour elles des abris et des moyens de communication. C'est vraiment fascinant! Dans mon jardin, l'une d'elle ne cesse de reconstruire ce que je défais en ouvrant la porte de ma clôture. Elle est bien tenace, cette araignée, tout comme **la communauté de pratique phArts**…

J'entends déjà plusieurs d'entre vous me dire qu'ils ont entendu parler de phArts, sans toutefois connaître son histoire ni sa mission. Le Réseau pour le développement des compétences par l'intégration des technologies (RÉCIT) pour le domaine des arts a développé un site Web où les enseignants peuvent trouver des outils en rapport avec les arts et les TIC. Puis, ils ont ajouté un forum de discussion pour chacune des disciplines artistiques. Voyant l'effervescence provoquée par ce projet, le réseau s'est élargi sous une autre forme : une communauté de pratique. Ainsi, prenant la forme d'un forum privé, un nouveau lieu de rencontre s'est créé. Ce projet avant-gardiste, subventionné par la Direction générale de la formation des jeunes (DGFJ) et par le RÉCIT, a pour mission de renforcer les connaissances du Programme de formation de l'école québécoise et de créer des liens, partout au Québec, entre les spécialistes en arts qui se trouvent souvent isolés dans leur école.

Photo : Denis Caron

MARIE-CLAUDE VEZEAU

La « gardienne du phare » est Christine Larose, coordonnatrice du projet Communauté de pratique phArts au Service national du RÉCIT pour le domaine des arts. Accompagnent Mme Larose, Yves Lemay, animateur au Service national du RÉCIT pour le domaine des arts et responsable de son site Web ainsi qu'Andrée-Caroline Boucher, animatrice au même Service national du RÉCIT et conseillère pédagogique en arts plastiques à la Commission scolaire des Patriotes. Il ne faudrait pas passer sous silence leurs acolytes des milieux scolaires, tant au primaire qu'au secondaire, rédactrices et rédacteurs de capsules.

Une communauté de pratique est en réalité un regroupement d'individus qui, par l'entremise d'un forum sur le Web, entrent en communication afin de créer de nouveaux liens et d'échanger sur un domaine particulier. De la cuisine à l'aviation, tous peuvent trouver un port d'attache; dans le cas de la communauté de pratique phArts, ce qui lie les gens ensemble est le domaine des arts. Il faut tout d'abord s'inscrire aux deux environnements : au forum des arts, puis à la communauté de pratique. Les enseignantes et enseignants intéressés doivent se trouver un nom d'identifiant et un mot de passe pour participer aux deux forums (à noter que les mêmes identifiant et mot de passe peuvent être utilisés dans les deux environnements). Une autorisation est ensuite envoyée au nouveau membre pour lui confirmer son inscription et son nom d'identifiant est alors activé.

Ce forum est privé et est accessible seulement aux membres inscrits; la suite ne dépend que du participant, aucun renseignement ne sera divulgué! Il peut modifier son mot de passe et décider de dévoiler les renseignements qu'il le désire en tout temps. Il peut ensuite, à sa convenance, lire les capsules en ligne et les commentaires ou donner son opinion sur les nombreux sujets proposés, au moment qui lui convient le mieux. Précisons qu'il ne s'agit pas d'un lieu pour clavarder; les communications ne se font pas en temps réel. Ce mode de communication se rapproche davantage du courriel. De plus, personne ne peut savoir qui se cache derrière un pseudonyme, à moins que le membre n'en décide autrement. Tout se fait dans le respect de chacun et quand on réalise en plus que les gens ne sont aucunement jugés, cela rend l'expérience encore plus agréable.

L'animation d'un tel forum demande beaucoup de perspicacité, de dynamisme et d'ingéniosité pour donner le goût aux participants de collaborer plus activement aux échanges qui leur sont proposés. Ainsi, il n'est pas rare de voir apparaître un photoroman virtuel, un rallye ou tout simplement un élément clignotant pour attirer l'attention du visiteur. Le rôle des animateurs est très important; ils doivent rester vigilants et alertes, pour prendre connaissance de toutes les questions posées. Une réponse sera apportée à toutes les questions et à tous les commentaires, et ce, toujours dans le respect de chacun.

À ce forum, s'ajoutent des Escales comportant plusieurs capsules qui traitent de sujets plus directement liés au Programme de formation de l'école québécoise : intentions pédagogiques, compétences, dimension culturelle et technologies de l'information et de la communication (TIC). Des pistes dites « petits pas » ont été conçues pour permettre aux membres d'avoir du temps pour les expérimenter. On offre aussi des liens vers des lectures pour ceux et celles qui désirent aller plus loin dans le processus. Cependant, les personnes qui ont moins de temps peuvent consulter les capsules au moment qui leur convient.

Dans tous les bons projets, il y a malheureusement toujours des failles, des événements imprévus qui viennent brimer notre élan. Dans le cas de la communauté de pratique phArts, un des constats est que la participation active des membres est souvent freinée par des aspects techniques, la gestion du temps ou des jugements personnels.

En effet, l'aspect technique peut effrayer plusieurs enseignants. On pense couramment (à tort…) que tous les humains de la planète sont familiers avec les nouvelles technologies. L'enseignant dont les compétences relatives à ce domaine sont plus limitées évitera peut-être de poser des questions d'ordre technique afin de ne pas être jugé et se retirera de lui-même en douce en espaçant ses visites. Très souvent, ce n'est qu'un problème de mot de passe ou tout simplement de navigation, qui se règlerait pourtant très facilement. Yves Lemay, tout comme la petite araignée de mon jardin, tentera avec patience de réparer avec vous les liens moins solides afin que votre prochaine visite sur le forum se fasse avec plus de facilité. Il faut se rappeler qu'une des missions de la communauté de pratique est « d'apprendre les uns des autres », pour briser l'isolement et créer un tout qui se tient bien ensemble. Le facteur temps cause également du fil à retordre aux participants. En effet, dans notre quotidien plutôt rempli, le temps nous manque pour nous arrêter et profiter des ressources qui sont mises à notre disposition. Plusieurs formations sont offertes dans nos commissions scolaires à l'extérieur du temps de classe ou pendant nos journées pédagogiques et c'est souvent par manque de temps que nous remettons à une autre année ces offres alléchantes. S'engager dans une formation professionnelle est aussi difficile que d'entreprendre un programme d'exercices physiques. Qui ne sait pas ce qu'il faudrait faire pour se mettre en forme? Mais sans moment fixé à l'agenda, c'est presque impensable de persister, à moins d'avoir une grande discipline personnelle. Imaginez le défi quand en plus, cette formation se donne en ligne… Ce n'est pas dans nos habitudes, aussi il faut s'entraîner. Quelques-uns se brancheront sur le réseau les week-ends, devant un bon bol de café au lait, d'autres adopteront une routine en allant lire les nouveaux messages tous les matins, dès leur arrivée an classe. À chacun sa stratégie gagnante!

Une autre difficulté à surmonter est celle d'oser se prononcer devant un grand nombre de personnes! Se risquer à dire nos opinions ou poser des questions. Et si on se trompait? Et si notre expertise en tant que professionnel de l'éducation était prise en défaut? La peur du jugement peut empêcher certaines personnes d'échanger sur un sujet donné. Intimidées, elles s'abstiendront d'écrire et préféreront tout simplement lire les commentaires des participants plus courageux. Toutefois, il ne faut pas oublier que l'un des objectifs de cette communauté est de nous

permettre de réfléchir sur nos pratiques, de partager nos savoir-faire et de construire des relations. Il nous faut donc prendre le risque, et qui sait, nous rencontrerons peut-être d'autres personnes qui se sentent comme nous.

En tant que rédactrice de la communauté de pratique phArts, je peux témoigner que toutes ces réalités ont été scrutées à la loupe et grâce à l'esprit d'entraide et au respect des opinions de chacun, l'équipe s'est solidifiée et a su s'adapter aux nombreux changements. Elle tient bien le cap sur ses 741 membres! Tous mettent en commun leurs efforts afin que le silence soit brisé, que les membres aient le goût de se brancher sur le réseau et, avec le temps, arriver à partager leur expertise. Ce serait vraiment magnifique d'assister à la création d'un projet commun lié aux nouvelles technologies, et ce, par des enseignants de plusieurs régions! Tout comme les araignées sociales Anelosimus Eximius de la Guyane, les membres tissent des liens afin de résoudre des problèmes.

« *Le règne animal offre maints exemples de sociétés capables de réaliser des prouesses par simple coopération entre des centaines voire des milliers d'individus : les fourmis, les termites, ou encore les araignées sociales. Ces dernières et leurs superbes toiles ont inspiré des chercheurs en informatique, avides eux aussi de prouesses... mais sur ordinateur.* » (Vincent Chevrier, enseignant chercheur et Dominique Chouchan, journaliste.)

C'est un processus qui prend du temps, mais si ces petites bêtes d'à peine quelques millimètres peuvent construire une toile pour abriter près de 4 000 araignées, imaginez le potentiel du réseau de la communauté de pratique phArts! En ce moment, ce projet est épié par les RÉCIT de plusieurs domaines; l'idée de créer d'autres communautés de pratiques, liées à différentes disciplines, semble répondre à un besoin. La société est en changement, les nouveaux enseignants font partie de cette génération née sous « l'étoile » ou « la toile » informatique; il est de notre devoir comme individu de s'adapter aux changements de culture. Une fois de plus, les arts auront été des pionniers dans cette aventure. Entrez-donc dans mon jardin!

Pour plus d'information, vous pouvez visiter le site suivant :
[http ://recit.csp.qc.ca/capsule/pharts_info.html]

M^me^ Marie-Claude Vezeau est spécialiste en arts plastiques au primaire, à l'école des Hauts-Bois, de la Commission scolaire des Affluents.

« Les arts constituent également un phénomène social. Ils s'inspirent des valeurs culturelles et sociales véhiculées dans la vie quotidienne et ils contribuent à leur mutation. Aussi témoignent-ils de l'histoire et de l'évolution des sociétés et, par extension, de l'humanité. » (*Programme de formation de l'école québécoise - Éducation préscolaire - Enseignement primaire*, 2001, p. 190)

Les apprentissages relatifs aux arts dans la formation des jeunes sont des atouts importants pour le développement global de l'individu. Toutefois, leur prise en charge collective est essentielle pour faire ressortir la fonction éducative des arts et leur rôle dans le développement de l'esprit d'analyse et du langage. Des recherches récentes en font foi.[1]

Dans un monde où les artistes ont façonné notre environnement par les formes, les sonorités et les images qui habitent l'espace, il est important de valoriser dès le primaire des pratiques qui ouvrent l'enfant à un rapport esthétique au monde.

L'enseignant généraliste du primaire en est le passeur. Il incarne, entre autres, cette dimension qui doit s'actualiser dans la classe.

C'est souvent à partir de ses expériences artistiques personnelles et de son propre rapport esthétique au monde qu'il va, jour après jour, amener l'élève à s'ouvrir au domaine des arts. Ainsi, l'enfant développera les outils pour communiquer dans un répertoire de langages symboliques en structurant sa propre culture artistique. Ces pratiques sont à reconnaître et à valoriser par les experts de toutes les disciplines qui ont un rôle de conseillers dans ce contexte et qui peuvent participer à des projets d'intégration des matières.

Le comité de rédaction

1. Étude commandée par le Musée Guggenheim de New York auprès de 36 classes du Bronx et du Queens : [http://www.learningthroughart.org/research_findings.php]

Entrevue avec Christian Rousseau

Propos recueillis par Louise Sansoucy

NDLR : M. Christian Rousseau est responsable de la recherche et du développement en évaluation à la Direction de l'évaluation, de la Direction générale de la formation des jeunes, au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Vie pédagogique* l'a rencontré pour faire le point sur les pratiques évaluatives qui découlent du renouveau pédagogique.

Photo : Denis Caron

CHRISTIAN ROUSSEAU

Christian Rousseau – Traditionnellement, l'évaluation était vécue en classe comme une sorte d'excroissance de l'apprentissage, c'est-à-dire une activité que l'on fait à part, une fois qu'il y a eu apprentissage, et à des fins de vérification. Le but étant d'accumuler des résultats pour pouvoir les transmettre de façon formelle dans un bulletin. Pourtant, la volonté de donner un rôle plus important à l'évaluation ne date pas d'hier. Dès les années 70 et même avant, les ouvrages sur le sujet insistaient sur l'importance de mettre en place une évaluation formative à l'intérieur même du processus d'apprentissage. Dans les faits, cependant, celle-ci était souvent banalisée ou limitée à des pratiques qui n'étaient pas tellement différentes des pratiques d'évaluation sommative. Au fil des années, plusieurs auteurs ont enrichi le discours et ont tenté de lui redonner un nouveau souffle, à la lumière notamment de l'évolution des connaissances en psychologie cognitive. On a commencé à parler d'évaluation formatrice, de régulation, etc. On essayait ainsi d'apporter des précisions et une meilleure compréhension afin d'éviter les dérives auxquelles l'évaluation formative donnait parfois lieu. La politique d'évaluation des apprentissages, en réaffirmant le caractère primordial de la fonction « aide à l'apprentissage » de l'évaluation, est donc un retour sur les intentions qui existent de longue date dans les réflexions au sujet de l'évaluation. Par cette politique, qui touche la formation des jeunes, mais aussi la formation générale des adultes et la formation professionnelle, le Ministère désire replacer l'évaluation au cœur du processus « enseignement et apprentissage », et non comme quelque chose qui se déroule à part.

C. R. – Ce qui est au cœur du programme de formation, c'est vraiment que l'élève soit actif dans ses apprentissages. S'il est capable de voir ce qui fonctionne ou non dans le développement d'une compétence, il sera en mesure de se donner des intentions d'apprentissage et de construire cette compétence dans une logique de progression. Cela suppose que l'enseignant lui permet de savoir où il en est rendu dans les apprentissages prescrits dans le programme de formation et ce qu'il a à faire pour continuer. Porter un regard sur soi et se dire qu'on a tel aspect à travailler joue un rôle particulièrement important dans ce contexte, parce qu'on continue à développer les mêmes compétences sur plusieurs cycles, en se référant à des critères d'évaluation. C'est très différent d'une approche par objectifs, où on pouvait tourner la page après une séquence d'apprentissage et repartir sur une autre piste par la suite.

C. R. – La seconde fonction de l'évaluation est la reconnaissance des compétences. Celle qu'auparavant on pouvait associer à l'évaluation sommative, mais qu'on appelle maintenant autrement parce que l'on veut s'éloigner des pratiques de cumuls et de moyennes à l'intérieur desquelles on amalgame des informations de natures diverses et qui finissent par perdre de leur sens. Quand vient le temps de construire un jugement pour pouvoir le communiquer de façon plus formelle, dans le bilan des apprentissages par exemple, c'est essentiellement la responsabilité de l'enseignant. Il doit interpréter les informations disponibles et se prononcer sur l'état de développement des compétences de l'élève, en cours de cycle, ou sur le niveau de compétence atteint par ce dernier à la fin du cycle.

C. R. – Pour pouvoir porter un jugement plus général sur les compétences de l'élève à des moments précis, l'enseignant doit, au départ, avoir travaillé chacune d'elles dans des situations déterminées. Il est important d'effectuer un travail de suivi de ce qui a été observé chez l'élève et réalisé par ce dernier dans ces différentes situations d'apprentissage et d'évaluation. On pourrait, par exemple, utiliser un outil de consignation qui permet de suivre le travail que l'élève a effectué dans chacune de ces situations, en

rapport avec les compétences prévues au programme. De cette manière, on garde des traces variées dans de multiples occasions. Cependant, ce n'est pas qu'à partir du portfolio de l'élève que l'on est vraiment capable de juger des compétences qu'il a développées. Si on veut s'assurer de la validité de l'évaluation, celle-ci doit être structurée à partir des critères d'évaluation de la compétence. On a donc une évaluation à deux entrées : verticalement, il y a les critères d'évaluation et horizontalement, il y a chacune des situations qui a permis de faire des observations. De cette manière, on constitue un véritable dossier d'apprentissage et d'évaluation.

C. R. – Dans la mesure où l'apprentissage se déroule par cycles, il est clair que les enseignants doivent se concerter, de façon à disposer d'un portrait réaliste de la situation de leurs élèves. Cela suppose que les enseignants d'un cycle donné s'interrogent sur la façon de développer une compétence sur deux ans et s'entendent sur les caractéristiques et les exigences des situations à mettre en place à l'intérieur de chacune des années du cycle. Cela suppose aussi que les données recueillies par les enseignants de la première année du cycle puissent être communiquées à ceux de l'année suivante.

C. R. – Il y a d'abord un changement dans la façon de considérer l'évaluation. Lorsqu'on acquiert la conviction qu'elle est une condition nécessaire d'apprentissage, on développe des pratiques évaluatives au service de l'apprentissage. Puisque, au cœur de l'application du programme, il y a l'idée de compétences, et que ces dernières se démontrent dans des situations d'apprentissage, il faut en proposer fréquemment aux élèves. Bien sûr, on continue à travailler l'acquisition de notions et de concepts, donc de connaissances au sens large, mais il est important de prévoir des situations où les élèves ont l'occasion de mobiliser ces savoirs. Cela implique de considérer l'ensemble du cycle pour décider du moment où on va placer l'élève en situation d'utiliser ses compétences pour exécuter des tâches de plus en plus complexes. Il faut se demander quelles seront ces tâches et déterminer les savoirs qui y seront développés et évalués. C'est donc beaucoup en ce qui a trait à la planification et à la gestion de la classe qu'on observe des changements importants dans les pratiques des enseignants.

C. R. – Il y a d'abord des éléments prescrits, c'est-à-dire obligatoires, qui relèvent d'encadrements officiels tels que la Loi sur l'instruction publique ou le Régime pédagogique. C'est ce dernier qui, par exemple, détermine le nombre de communications par cycle. Parmi les autres documents prescrits, il y a le *Programme de formation de l'école québécoise*, le *Guide de gestion de la sanction des études* et les *Échelles des niveaux de compétence*, qui ont au secondaire un caractère obligatoire, ce qui n'est pas le cas au primaire. Quant à la *Politique d'évaluation des apprentissages*, elle fait partie des documents non normatifs. Elle présente les valeurs et les orientations qui guident les décisions. Il y a également le *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire* (un cadre est également en préparation pour le secondaire). Il s'agit de documents de soutien qui ont un caractère pratique. Mentionnons enfin que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport prépare des exemples de situations d'apprentissage et d'évaluation et des prototypes d'épreuves dans plusieurs disciplines, et ce, tant pour le primaire que pour le secondaire. Elles sont publiées progressivement depuis le printemps 2006, de même que des exemples types qui illustrent les *Échelles des niveaux de compétence* du primaire. On constate donc que le renouveau pédagogique a suscité la mise sur pied de plusieurs chantiers d'envergure en évaluation. Tous ces travaux sont menés avec la collaboration d'enseignants, de professionnels et de cadres du réseau.

C. R. – Si on veut être capable de différencier, il faut être capable de reconnaître les besoins de ses élèves. On ne parle pas d'individualisation, mais bien de s'assurer que chaque élève soit en mesure de développer des compétences à partir de ce qu'il est capable de faire, et l'enseignante ou l'enseignant en tiendra compte le plus possible. Dans les travaux qui ont précédé la rédaction du cadre de référence, nous nous sommes ainsi posé plusieurs questions, telles que : Qu'est-ce que la différenciation sous l'angle de l'évaluation? Quelles sont ses implications sur les pratiques évaluatives? Jusqu'où peut-on différencier en évaluation? Ces travaux nous ont amenés à définir trois niveaux de différenciation. Le premier concerne tous les élèves. Il prend en considération leur diversité, en tenant compte, par exemple, de leurs différents styles d'apprentissage, des intelligences multiples, etc. On est donc appelé à faire preuve d'ouverture et de **flexibilité pédagogique**, en permettant à l'élève de faire des choix : il peut choisir les ressources à utiliser pour effectuer une tâche, les étapes qu'il suivra pour le faire ou la forme que prendra le résultat de cette tâche. Ainsi, si on propose un problème ouvert, il n'y aura probablement pas deux réponses pareilles, mais elles peuvent toutes être bonnes.

C. R. – Les deux niveaux suivants touchent effectivement ceux et celles qui ont des besoins particuliers. On pense d'abord à un premier ensemble d'élèves qui n'ont pas nécessairement de difficultés d'apprentissage, mais qui ont des caractéristiques personnelles qui font en sorte que pour pouvoir démontrer leurs compétences, ils ont besoin de modalités particulières de travail. Ce deuxième niveau est **l'adaptation**. Si, par exemple, un enseignant constate chez un élève un problème de concentration et qu'il

pense qu'en lui permettant de travailler dans un contexte où il y a moins de turbulence, le jeune sera capable d'effectuer les tâches pour démontrer ses compétences, il peut le faire. Est-ce que l'on change ici la nature de ce qui est évalué, les critères d'évaluation ou les exigences des tâches? Nullement. La seule exigence, c'est que cela se fasse de façon concertée. Le plan d'intervention est l'outil qui permet d'attacher les ficelles pour s'assurer que tous les intervenants concernés, c'est-à-dire les parents, l'élève et la direction d'école, sont informés. L'adaptation est donc toujours en rapport direct avec ce plan, car il est nécessaire d'adopter une approche cohérente.

Par ailleurs, certains élèves peuvent ne pas être en mesure d'effectuer certaines tâches, adaptées ou non, car ils ont des difficultés plus importantes. Plutôt que de toujours leur proposer des tâches qu'ils ne sont pas capables de faire, on peut leur permettre de travailler au niveau où ils se situent. On pourrait, par exemple, leur proposer les mêmes tâches, mais en réduisant les exigences. C'est le troisième niveau, celui qu'on appelle la **modification**. Encore là, on a la même exigence de concertation qu'au niveau précédent, c'est-à-dire que cela doit se faire en rapport avec le plan d'intervention. Il faut bien comprendre qu'il ne s'agit pas ici de nivellement par le bas : les bulletins et le bilan des apprentissages doivent indiquer clairement que l'élève éprouve des difficultés et que des modifications ont été apportées en cohérence avec son plan d'intervention, pour lui permettre de continuer à faire des apprentissages. Il revient à chaque milieu de développer les outils de communication appropriés à cet égard.

C. R. — Au primaire, les *Échelles des niveaux de compétence* sont présentées comme un document de soutien auquel l'enseignant peut se référer. On y retrouve en quelque sorte un continuum qui trace le sens du développement de chacune des compétences tout au long des trois cycles. Au secondaire, elles diffèrent par leur statut et leur nature. Ainsi qu'il en a été question précédemment, les échelles sont prescrites pour la réalisation du bilan des apprentissages au secondaire. Cette utilisation est précisée dans une disposition du régime pédagogique (l'article 30.1). À la fin du premier cycle, on doit prendre des décisions de réussite et d'orientation importantes pour l'élève; il est donc important de disposer d'un outil qui permette de faire le bilan des apprentissages et de se référer à des balises claires et uniformes à travers tout le réseau. Une version préliminaire de ce document, qui présente l'échelle d'une compétence par discipline, a déjà été distribuée pour permettre aux enseignants de s'approprier cette nouvelle instrumentation. Durant l'année 2006-2007, nous publierons un document qui contiendra les échelles de toutes les compétences pour le premier cycle du secondaire. Des travaux visant à produire de tels outils pour le 2e cycle du secondaire sont déjà entrepris. On instrumente ainsi une approche qui va vraiment dans le sens d'un jugement professionnel et non d'une opération de cumul de notes, l'essentiel étant de placer l'évaluation au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage.

Mme Louise Sarrasin est journaliste indépendante.

par Marie-France Noël

Malgré un temps gris et menaçant, l'atmosphère est à la fête en cette journée de juin dans le village d'Audet, une municipalité d'environ 700 habitants située à plus de 500 mètres d'altitude, dans la MRC du Granit, à quelques kilomètres de Lac-Mégantic.

Aux abords de l'école primaire du village, qui compte 42 élèves répartis en trois classes, le visiteur aperçoit un haut mur de « pierre ». À l'intérieur de l'enceinte, toute grisaille s'estompe. Une foule attentive se laisse charmer par une pièce de théâtre organisée par les élèves du troisième cycle. Les jeunes de l'école d'Audet, auxquels se sont joints plus de 350 enfants provenant d'autres écoles primaires de la région – La Patrie, Notre-Dame des Bois, Lac Drolet et Sacré-Cœur – assistent à ce spectacle qui inaugure une journée bien spéciale...

Photo : Denis Caron

Cet événement majeur est le point culminant d'une année de travail pour les élèves de 5e et 6e année de la classe de Chantal Bernier. Cette enseignante dynamique a accompagné ses élèves dans un projet d'une ampleur considérable : l'organisation d'une foire médiévale.

C'est à partir de l'intérêt des enfants pour cette époque historique que débute l'aventure de la foire médiévale. Une carte d'exploration permet d'évaluer les connaissances antérieures des élèves sur le sujet. Puis, en équipe, ces derniers effectuent des travaux de recherche sur le système féodal, l'agriculture, les contes, les armes, les chevaliers, etc. Chaque équipe prépare un cours à l'intention du reste de la classe, à l'aide d'un logiciel de présentation, et propose des jeux et des exercices sur le contenu.

L'idée d'organiser un événement public ayant la forme d'une foire médiévale motive les enfants : l'obligation d'obtenir des résultats tangibles et de qualité est un moteur puissant. La classe se divise en comités :

- un comité de rédaction du texte de la pièce de théâtre (une idée venue des enfants),
- un comité de gestion et d'administration, qui supervise les autres comités,
- un comité des décors et un autre pour les costumes,
- etc.

Le travail débute en comité, puis est revu en grand groupe, pour que tous participent aux différentes étapes et volets du projet. Heureusement, Chantal Bernier n'en est pas à sa première expérience... bien qu'habituellement, les projets n'aient pas cette ampleur!

Les enfants invitent des médiévistes pour animer des ateliers sur divers thèmes en rapport avec la vie au Moyen Âge. Ce travail demande une bonne réflexion pour assurer la qualité et la variété des ateliers, mais aussi afin de respecter le budget disponible, en collaboration avec le comité qui s'occupe des finances.

Au fil de l'année, le projet donne l'occasion de travailler dans les disciplines suivantes :

- en français : rédaction de la pièce de théâtre, d'abord en sous-comité, puis travail en groupe en projetant le texte à l'aide d'un canon; rédaction de travaux de recherche; apprentissage de l'histoire de la langue; production d'affiches pour publiciser l'événement; tenue de cercles de lecture pour découvrir, comparer et critiquer les contes et d'autres types d'œuvres littéraires;
- en arts : mise en scène de la pièce de théâtre, création de jeux de dames décoratifs, réalisation de maquettes de châteaux et de vitraux ainsi que des décors pour la foire;
- en mathématiques : calcul du budget et évaluation des matériaux nécessaires. Les élèves se retrouvent dans de vraies situations-problèmes lorsque vient le temps de calculer les taxes s'appliquant aux achats, de résoudre des fractions lors de la construction des panneaux des décors ou de travailler sur la symétrie pour la création des vitraux;
- en sciences et technologie : par exemple pour reproduire une catapulte, une arme utilisée à l'époque (machine simple);
- et en univers social, bien sûr : les enfants réalisent par exemple des travaux de recherche bien fouillés portant sur les châteaux et leur défense, les contes, la nourriture, etc.

On pense aussi aux compétences transversales Exploiter les TIC, Exploiter l'information, Collaborer, Exercer son jugement critique, Communiquer de façon appropriée, Mettre en œuvre sa pensée créatrice... et j'en passe.

D'abord un projet de classe, l'aventure rallie peu à peu les autres groupes de l'école, qui se penchent à leur façon sur divers aspects touchant le Moyen Âge. La classe du premier cycle réalise des maquettes avec des matériaux recyclés, des cartes et des fanions. Les élèves de deuxième cycle étudient la poésie, fabriquent des boucliers et des vitraux, font des recherches et jouent des rôles de figurants dans la pièce de théâtre. Le directeur, Pascal Poulin, donne carte blanche à son équipe-école pour mener le projet.

Vers le mois de mars, la tenue de cette journée est annoncée dans les médias. L'invitation lancée est très bien accueillie par les écoles des environs. Les élèves de l'école d'Audet s'étonnent même de l'ampleur de l'enthousiasme manifesté. Les classes de quatre écoles primaires confirment qu'elles se joindront à la fête.

Le jour venu, tous sont au rendez-vous. La plupart des enseignants ont profité de l'occasion pour aborder auparavant le thème du Moyen Âge avec leurs élèves, pour arriver à l'événement en étant bien préparés. Certains élèves ont demandé de réaliser eux aussi des maquettes et des recherches sur ce thème avant de participer à la journée. Les enfants et bon nombre de leurs enseignants se sont même costumés! Il était important pour les organisateurs que les enfants des autres écoles se considèrent comme des participants et non seulement comme des spectateurs.

La cour de l'école est aménagée pour permettre la tenue de multiples spectacles et ateliers. À l'intérieur, chaque classe offre un atelier sur un thème différent. Petits et grands sont captivés, que ce soit par les répliques d'armes d'époque, les instruments de musique ou les démonstrations d'outils et d'armes et impressionnés par les spectacles de danse ou de jonglerie, la joute des chevaliers du roi et les combats. Les spécialistes du Moyen Âge que les élèves ont invités sont enthousiastes et réalisent un excellent travail d'adaptation de leur atelier respectif en fonction de l'âge des enfants. Au sous-sol, les élèves de l'école d'Audet sont à l'honneur : les travaux réalisés par chacune des classes au cours de l'année sur le thème du Moyen Âge sont regroupés dans une grande exposition où la diversité des aspects abordés impressionne : les jeux, les vêtements, les œuvres littéraires, les armes, les châteaux, etc. Au centre de la pièce, les élèves perfectionnent leur technique de maniement d'armes (en styromousse…) L'école bouillonne de vie durant toute la journée.

Photo : Denis Caron

Une subvention de Culture éducation, la participation remarquable de nombreux commanditaires locaux ainsi que la vente de billets pour le repas du soir auront permis de financer cet événement majeur. Les enfants ont d'ailleurs exercé leurs talents de persuasion en sollicitant les différents commanditaires et des parents bénévoles!

Les enfants ont réalisé au cours de l'année les apprentissages prévus au programme et bien plus encore. Les élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement ont particulièrement tiré profit de l'expérience, au dire de l'enseignante Chantal Bernier : les activités en arts, notamment, ou celles qui faisaient appel à la technologie les ont interpellés. Les enfants ont eu l'occasion d'être eux-mêmes responsables du projet et de travailler activement tout au long de l'année scolaire vers un but concret et authentique. S'ils ont trouvé le projet difficile par moment, l'expérience leur a permis de se dépasser et ils en sont sortis particulièrement fiers du chemin parcouru et du produit de leurs efforts.

Mais nous devons maintenant nous quitter… La journée réservée aux élèves de la région est suivie d'un souper, puis la fête reprend ce soir avec, cette fois, les parents et les citoyens de la municipalité. À vos bliauds, vos arbalètes et vos psaltérions!

M^me^ Marie-France Noël est membre du comité de rédaction de la revue et elle travaille à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke tout en poursuivant des études au doctorat en éducation.

Le saviez-vous?

- Saviez-vous, qu'au Moyen Âge, une épée coûtait environ de 10 à 15 vaches, soit l'équivalent d'une voiture neuve de nos jours? Une bonne armure valait environ le prix d'une maison neuve et une excellente armure, celui d'un jet privé! Bien entendu, l'équipement des paysans était beaucoup plus réduit.
- Au Moyen Âge, une bataille pouvait rassembler entre 10 000 et 20 000 personnes. Les paysans, faute de pouvoir se payer des armes et des armures, se battaient avec des outils de ferme (par exemple, des fourches).

par Nicole Joannette et Marc-André Bastien, en collaboration avec l'équipe enseignante

L'école Marcel-Raymond accueille 457 élèves de la 1re à la 5e année du secondaire. Elle compte annuellement trois ou quatre groupes de chacune des classes.

L'équipe-école se mobilisait, l'année dernière, pour mettre en place un modèle organisationnel différent. D'entrée de jeu, nous vous dirons que ce changement de cap n'a pas été improvisé. Il a fait l'objet de rencontres structurées où le personnel intéressé à s'impliquer auprès de la classe ciblée (1re année du 1er cycle) a été très rapidement appelé à faire l'analyse de la situation et la recherche de solutions. Il fallait absolument s'assurer que la vision était partagée. Un changement aussi important ne se décrète pas; il se planifie.

Lorsque nous analysions la situation des élèves de 1re secondaire, nous étions d'accord pour dire que :

Les enseignants arrivaient difficilement à bien connaître les jeunes. Certains accompagnaient près de 150 élèves, ne les voyaient, dans certains cas, qu'une ou deux périodes par semaine et enseignaient à deux ou trois niveaux. Le lien affectif était aussi parfois difficile à créer.

- L'encadrement et le suivi – pourtant si nécessaires lors du passage du primaire au secondaire – étaient déficients.
- La concertation absolument nécessaire à l'implantation du programme de formation était lourdement hypothéquée, compte tenu qu'il fallait parfois réunir autour d'un même élève douze enseignants, lesquels étaient aussi sollicités par quelque cinq ou six équipes de travail.
- Les services complémentaires avaient beaucoup de mal à trouver leur place dans un contexte aussi peu facilitant.
- Les élèves éprouvaient parfois de la difficulté à faire la transition entre le primaire et le secondaire; l'adaptation prenait du temps.
- L'enseignement était compartimenté et axé sur des objectifs d'apprentissage destinés à une moyenne d'élèves; les liens étaient compliqués à faire.
- Les parents affrontaient plusieurs embûches lorsqu'ils voulaient communiquer avec les nombreux enseignants.

L'équipe engagée au départ regroupait le tiers des enseignants de notre école. Les solutions envisagées étaient multiples. Il fallait mettre en place des conditions facilitantes pour l'implantation et le suivi du programme de formation. Les points suivants ont fait l'objet de consensus :

- La réduction du nombre d'enseignants responsables des groupes d'élèves. Le modèle retenu attribue trois enseignantes à deux groupes d'élèves. Elles prennent en charge l'ensemble des matières, à l'exception de l'éducation physique, qui fait l'objet de coenseignement (*team teaching*).

En mettant à l'horaire à la même période deux groupes d'éducation physique, nous permettions aux trois enseignantes d'être libérées en même temps et d'utiliser ces moments précieux pour se concerter. Il faut préciser que, depuis deux ans, notre commission scolaire a un modèle d'horaire modifié qui permet, cette année, six journées de concertation, durant lesquelles les enfants sont à la maison.

Enseignante 1	Enseignante 2	Enseignante 3
Français	Mathématique	Géographie
Art dramatique	Anglais	Histoire
Enseignement moral	Arts plastiques	Science et technologie

Enseignante 1	Enseignante 2	Enseignante 3
Français	Mathématique	Géographie
Science et technologie	Art dramatique	Anglais
Enseignement moral	Histoire	Arts plastiques Religion

- La mise en place de deux équipes pour prendre en charge les quatre groupes de la 1re année du 1er cycle. Ce modèle permet deux types de collaboration :

  - une collaboration à la verticale : une même matière est enseignée par deux enseignantes. Les élèves peuvent ainsi faire l'objet de différenciation à l'externe. Les groupes peuvent se former selon les besoins et les champs d'intérêt;

  - une collaboration à l'horizontale : ce sont les mêmes trois enseignantes qui demeurent en tout temps responsables des élèves. La planification de projets interclasses, la concertation et les structures d'encadrement s'en trouvent ainsi grandement facilitées.

- La nécessité de distribuer équitablement les élèves dans les groupes de base. Nous ne souhaitions pas avoir tous les élèves doués ou tous les enfants en difficulté dans les mêmes groupes. L'école Marcel-Raymond a délaissé depuis deux ans les modèles alternatifs d'organisation au 1er cycle. Les élèves à risque sont maintenant intégrés dans les classes ordinaires.

- La nécessité de s'ouvrir à des modèles de tâches multidisciplinaires.

- La mise en place de rencontres structurées pour soutenir l'équipe dans ce processus important de changement.

- L'offre de formation et d'accompagnement concernant des approches telles que la différenciation des apprentissages, la coopération, les intelligences multiples, le portfolio ou l'évaluation.

- L'implication rigoureuse des directions, des conseillères pédagogiques, des services complémentaires et de certaines ressources régionales spécialisées.

- La collaboration explicite des services complémentaires dans la réalisation d'actions qui visent le long terme et les activités de groupes plutôt que des interventions ponctuelles sur un mode individuel.

Les difficultés éprouvées sont tout à fait comparables à celles qui le sont habituellement dans n'importe quel processus de changement. Citons, entre autres, la peur, l'essoufflement, le manque d'expertise ou la présence de personnes réfractaires au changement. Soulignons également les tours de force à réaliser pour adapter les conventions collectives des enseignants à des tâches multidisciplinaires et la nécessité de composer avec l'ensemble des acteurs de l'école lorsque certains d'entre eux sentent leur tâche directement menacée…

Des rencontres franches et authentiques avec le personnel ont dû être organisées et il fallait à chaque fois recentrer les discussions sur les objectifs visés et trouver des solutions aux problèmes éprouvés.

Les défis que nous devons relever sont de divers ordres :

- Le processus de changement implique de la fatigue, de l'insatisfaction et un manque de contrôle et d'expertise. Il nous faut garder en tête nos objectifs, car il nous arrive, à certains moments, d'être tentés de revenir en arrière.

- Nous devons réfléchir au modèle que nous souhaitons mettre en place à l'an 2 de l'implantation de la réforme. Une culture de cycle est aussi à développer, avec tous les défis que cela comporte… Faire en sorte, également, que les autres membres du personnel s'intéressent davantage aux résultats obtenus et non uniquement à la charge de travail.

- En plus des outils dont nous disposons pour mieux connaître les enfants de 6e année qui arrivent des écoles primaires, une passation des pouvoirs encore plus efficace s'avère nécessaire.

Il nous faut aussi accepter de ne pas tout maîtriser maintenant. Les collaborations se développent, la différenciation se met en place doucement, l'appropriation du programme va bon train et des grilles d'évaluation conformes à la philosophie de la politique d'évaluation font de plus en plus partie du quotidien.

Il est encore tôt pour se prononcer sur les résultats à long terme, mais nous pouvons dire qu'à ce jour :

- Les enseignantes voient une nette amélioration de leurs relations avec les élèves.

- Les problématiques sont plus rapidement analysées et les interventions sont plus efficaces.

- Les élèves ont des repères beaucoup plus clairs quant à ce qui est permis ou non et ils vivent bien leur intégration à l'école secondaire.

- La collaboration s'établit beaucoup plus rapidement dans le contexte d'un tel projet, compte tenu que l'expertise de chaque enseignante est mise à profit. Il est plus difficile de se maintenir dans d'anciennes pratiques quand on voit le train aller de l'avant.

- La collaboration avec les parents est grandement facilitée.

- La relation qui s'établit entre les enseignantes engagées dans la démarche a permis de développer une vision commune et une synergie remarquable.

- Le plan de formation continue devient, dans ce contexte, une responsabilité vraiment partagée. Les enseignantes prennent des initiatives et font preuve d'une autonomie d'action appréciable.

D'emblée, nous ajouterions que la plus belle réussite observée est la réelle prise en charge des élèves qui sont confiés aux enseignantes. Ces dernières se sentent vraiment concernées et se mobilisent dès les premiers signes de difficulté. Elles veulent trouver des solutions, et elles les trouvent!

La mise en place d'un changement aussi important que celui commandé par l'implantation du nouveau programme de formation doit faire l'objet de planification, de vision partagée et d'engagement de la part des acteurs impliqués. Il faut prévoir un accompagnement rigoureux et assurer une régulation constante. L'équipe, dans ce contexte, s'avère une force déterminante.

Personnes impliquées dans le modèle organisationnel :

L'équipe de direction : Nicole Joannette, directrice, Marc-André Bastien, directeur adjoint. **L'équipe enseignante** : Guylaine Alarie, Annie Alvarez, Lucille Bougie, Marie-Hélène Brault, Nancy Lefebvre et Lyne Neveu. **L'équipe d'accompagnement :** Johanne Barbe, animatrice SASEC, Manon Goulet, conseillère en rééducation, Hélène Gilbert, conseillère pédagogique et Marlène Landry, ressource régionale.

M^me^ Nicole Joannette et M. Marc-André Bastien sont respectivement directrice et directeur adjoint de l'école Marcel-Raymond, de la Commission scolaire du Lac Témiscamingue.

impressions

Carnet d'animatrices

Toute tentative pour connaître la valeur d'un paramètre a pour conséquence de perturber d'une façon imprévisible les autres paramètres du système.

Werner Karl Heisenberg

Pourquoi ne pas donner vie aux notes de deux coanimatrices d'une session de formation de personnes-ressources?

Après plusieurs années d'animation, cet exercice est guidé par la nécessité de laisser quelques traces : pistes de réflexion qui contribuent à bâtir le portrait de notre réalité collective dans le grand chantier des changements de pratique.

Il faut prendre connaissance du thème émergeant des discussions et des commentaires des participants lors des sessions précédentes. Le thème retenu est : la planification. Voilà une préoccupation toujours essentielle, mais qui devient tout à fait primordiale dans le contexte de la réforme.

Mais pourquoi donc la question de la planification nous préoccupe-t-elle au point de lui consacrer deux journées nationales de formation?

En tant qu'animatrices, il faut alors poser des hypothèses et se donner des moments de discussion pour les confirmer.

Au fil de nos échanges, une réalité s'impose : n'est-il pas de plus en plus essentiel de s'en préoccuper pour réfléchir, avec les enseignantes et les enseignants, aux moyens de travailler à l'élaboration de planifications qui dépassent l'élaboration de séquences structurées autour de connaissances à transmettre sans tenir compte du contexte?

Les enseignantes et les enseignants sont habituellement habiles et bien formés pour écrire des activités d'apprentissage très structurées autour de contenus. La nouveauté, s'il en est une, consiste à planifier en tenant compte de plusieurs situations d'apprentissage qui illustrent la triangulation du programme dans sa dynamique interne, soit l'interdépendance des domaines généraux de formation, des compétences transversales et des domaines disciplinaires.

Cette nouvelle complexité, qui nous oblige à sortir des sentiers battus d'une approche séquentielle, nous pousse à réfléchir aux stratégies à mettre en place pour favoriser une réflexion sur la pratique.

Mais par où commencer?

Certainement par la lecture de textes, qui sauront inspirer les animatrices, déstabilisées dans leurs pratiques…

On peut consulter les textes disponibles sur le site mis à la disposition des participants à la session des personnes-ressources et revenir ensuite à ses propres textes formateurs, ceux qui savent remettre en mémoire les éléments à ne pas perdre de vue. Il faut, à ce stade, se donner un cadre de référence pour ne pas s'éloigner de l'intention d'animation, soit de permettre aux participants de s'inscrire dans une démarche qui leur permet de

s'approprier le concept de planification dans une approche par compétences.

Quelques notes prises qui permettent d'écrire un petit aide-mémoire à l'intention des animatrices :

- Se concentrer sur les interactions entre les éléments
- Observer les effets des interactions et non simplement leur nature
- S'appuyer sur une perception globale des situations
- Travailler sur plusieurs éléments à la fois
- Toujours valider des faits par l'épreuve du réel (comparaison du fonctionnement du modèle avec la réalité)
- Savoir sortir du cadre pour mieux y revenir
- Laisser place à l'imprévu dans le modèle
- Respecter les temps de réponse
- Ne jamais perdre de vue l'intention d'animation et l'intention de la session
- Toujours garder en tête l'imbrication des éléments

La démarche est essentielle pour revenir aux fondements et arriver à bien clarifier la portée de chaque intervention. Il faut faire saisir la nature du changement profond de paradigme entre une planification séquentielle et une autre, qui est plus systémique. Il devient alors primordial de travailler dans la complexité sans compliquer les éléments.

Après cet essai de clarification personnelle, qui donne la possibilité de se réapproprier les intentions de la session et de les faire siennes, la phase de préparation est possible.

Il faut maintenant confronter les représentations dans un collectif d'animateurs qui cheminent autour d'un projet commun. Des discussions, des régulations et des ajustements permettent de clarifier la formulation de la tâche, sans remettre en question l'intention.

Il faut définir, entre animatrices, des pistes pour faire ressortir des éléments essentiels à la compréhension de la planification, dans une perspective préconisée par le renouveau pédagogique.

La discussion a permis de faire des choix pour les mises en situation :

- travailler à faire bien saisir l'importance de la créativité dans la planification;

- faire ressortir l'importance de tenir compte de ce qui est imprévisible et qui émerge de toutes les situations d'apprentissage.

Et puis enfin, vivre et faire vivre ces propositions, mais en gardant un regard critique. « Apprécier ce qui a été, mais aussi ce qui aurait pu être si l'organisation spatiale avait été différente, par exemple. »

Par la discussion, être capable de reconnaître les choix qui ont été pertinents, pour permettre aux participants de bien comprendre le sens de la démarche préconisée.

L'animation à deux était très précieuse pour poser ces questions sur le vif de la pratique; des exemples de régulation qui réhabilitent la nécessité de faire des aliers-retours en action et qui donnent l'impulsion nécessaire à la poursuite des objectifs.

Quel luxe, pour des animatrices, d'avoir la possibilité de former par l'exemple!

Et puis, il faut parfois retourner à son répertoire de métaphores qui sont des ressources pour mieux comprendre et faire comprendre le changement de paradigme :

Former des enseignants à être des pasteurs qui guident le troupeau qui rassemblent les brebis égarées, qui dépistent les moutons noirs, mais également des passeurs qui permettent à des apprenants de trouver leur chemin vers le savoir dans le labyrinthe des connaissances.

Il faut regarder les rapports enseignant-enseigné du point de vue de l'éducateur qui est confronté au passage de l'enseignement encyclopédique à l'enseignement systémique[1].

La session se déroulait en pleine conscience des processus, grâce à la possibilité de toujours valider les propositions dans une coanimation dynamique.

Il ne faut pas passer sous silence les commentaires des participants et garder en mémoire celui-ci : « Je n'ai pas trouvé dans la session ce que j'attendais, mais ce que j'ai appris répond encore plus à mes attentes. »

N'est-ce pas aussi notre rôle d'animatrices que d'ouvrir des pans de la connaissance qui étaient jusqu'alors insoupçonnés et dans lesquels nous pénétrons nous-mêmes, conscientes que les situations sont toujours nouvelles et riches d'enseignement?

« Je ne savais pas que je ne savais pas. »

Martine Hart et Camille Marchand

1. Conférence de Joël de Rosnay, le 25 août 2003

Charest, Gilles. *LA ROUE DES TALENTS.* Pour diriger sa vie et les organisations, Les Éditions Publistar, Québécor Média.

Prendre le pouvoir sur sa vie en prenant conscience de ses propres contradictions, qui sont tout simplement l'expression de valeurs, de besoins et de talents qui demandent à être écoutés afin d'être intégrés en un tout cohérent. La résultante de ce processus est d'en arriver à se réaliser vraiment. Avec un peu de patience et de persévérance, cela donne aussi la possibilité de mieux comprendre les situations qui suscitent sans cesse le même inconfort et qui donnent parfois l'impression de revivre une situation de façon cyclique. Arrêter de résister à nos blocages afin de prendre le temps d'écouter ce qu'ils révèlent sur nos forces. C'est le projet auquel M. Charest convie le lecteur, en lui proposant un modèle de processus qui peut être appliqué autant aux individus qu'aux organisations. Il montre qu'il est possible de mobiliser ses ressources afin de vivre des réussites et de contribuer, par le fait même, au bien-être des autres.

C'est en quelque sorte la proposition de ce livre, qui reprend le principe de base du gestaltisme soutenant que pour atteindre l'équilibre d'un système, il est inutile d'en étudier chaque composante de façon isolée. Il suffit plutôt d'observer les interrelations que ces mêmes composantes peuvent avoir afin d'en arriver à une meilleure compréhension du système. Pour l'appliquer à l'humain ou même à une organisation, il suffit de mobiliser les ressources d'un individu de manière à amener à sa conscience ses contradictions, afin qu'il puisse passer à autre chose.

Avec la roue des talents (fournie avec le volume), il est aisé d'identifier sa force de préférence et sa force de base, correspondant aux deux pôles d'une personnalité en opposition. C'est d'ailleurs ce qui provoque à un moment ou à un autre un état d'inconfort et l'impression de ne pas tout saisir ce qui nous fait réagir autant. L'objectif est alors d'intégrer un troisième pôle qui viendra jouer le rôle de conciliateur. Encore une fois, la roue des talents permet d'identifier ce troisième pôle.

Des exercices de réflexion sont également proposés pour aider à ramener à la conscience ces éléments qui sont, en apparence, contradictoires. Par la suite, revient en scène la roue des valeurs, celle des besoins et celle du leadership (ce qu'il faut faire, pourquoi il faut le faire et comment), qui permet de raffiner notre profil.

Le tout s'applique également à la gestion d'organisations. Sans dénigrer pour autant les modèles de gestion autocratique et démocratique, M. Charest amène le concept de gestion sociocratique et explique la notion de « gestion par consentement » ainsi que ses avantages pour une organisation. On propose aux gestionnaires une méthode pour utiliser la roue des talents dans leur organisation. Pour guider le lecteur, on donne en exemple les réflexions d'une gestionnaire en milieu hospitalier et le résultat de ses exercices. À la toute fin du livre, un clin d'œil est fait aux principes politiques qui gouvernent le monde et aux dangers de la démesure dans leur application à l'organisation sociale et économique. Gilles Charest en arrive à dire que c'est par l'individu que le changement arrive et que si celui-ci prend la peine d'équilibrer sa personnalité, le monde peut changer et devenir lui-même en état d'équilibre.

La roue des talents est rédigée dans un style simple et dans la tradition des livres dits de psychologie populaire, dans le sens où l'on nous propose une démarche de style « recette de cuisine », tout en nous avertissant qu'un accompagnement serré risque d'être nécessaire. En fait, le livre de M. Charest peut servir à faire une prise de conscience afin d'aller plus loin dans la compréhension de soi-même et en arriver au but ultime, qui est de se sentir en pleine possession de ses moyens. Toutefois, cela demande de la réflexion et du temps. Même si une recette est proposée, cela ne veut pas dire que l'application sera tout aussi aisée que la lecture du livre. Donc, pour les personnes en quête d'un « soulagement rapide », il faudra de la patience et peut-être l'accompagnement d'un professionnel de la relation d'aide. Pour les individus et les organisations en quête d'un modèle et d'un outil qui puisse les conduire vers un mieux-être, voici un ouvrage qui peut inspirer.

Marie-Claude Thériault

Bourgeois, Étienne et Gaëtane Chapelle.
APPRENDRE ET FAIRE APPRENDRE,
Paris, Éditions PUF, 2006, 297 pages.

Un recueil au service de la pratique réflexive

Un recueil de rubriques, une par chapitre, rédigées par autant de collaborateurs, voilà la facture de ce livre destiné au personnel scolaire. Dans un langage accessible, clair et précis, les auteurs abordent chaque thème sous l'angle de la pédagogie; les chapitres sont regroupés en trois parties : les mécanismes cognitifs, la dimension sociale de l'apprentissage et la motivation à apprendre. À la lecture de ce recueil, l'acteur scolaire fera un survol des principaux concepts liés à la pratique pédagogique et aura l'occasion de réfléchir sur son action professionnelle.

Dans leur introduction, les codirecteurs précisent qu'« après presque deux siècles de débats scientifiques, d'études expérimentales ou corrélationnelles, d'analyses qualitatives et autres méthodes de recherche fructueuses, tenir compte de toutes les composantes de l'apprentissage est apparu incontournable. [...] Apprendre dépend à la fois de conditions cognitives, sociales et affectives; ces trois grandes dimensions sont en interaction constante[1] ». Ce livre, comme ils le rappellent, veut être un « bilan récent des recherches et de leurs implications pour l'éducation et la formation[2] ». À ces intentions nobles, il faut mentionner deux limites : cet ouvrage ne fait pas le bilan exhaustif de la recherche et n'est pas un condensé de recettes miracles.

Le livre comprend dix-neuf rubriques. Chacune est composée d'un article de fond, de recension de lectures et, parfois, de courtes entrevues avec des personnes oeuvrant dans des secteurs connexes à l'éducation. Parmi les personnes citées, il y a des professeurs et des chercheurs d'ici, qui enseignent dans des universités québécoises. Ainsi, les auteurs offrent au lecteur différentes sources pour mieux intégrer le contenu traité.

Dès le premier chapitre, Étienne Bourgeois fait d'abord, en seize pages, un survol intelligent des théories de l'apprentissage. Ce voyage dans le temps permet de mieux percevoir l'évolution des courants en pédagogie et d'en mesurer l'interaction et les traces dans les pratiques d'aujourd'hui.

Dans la première partie du livre, portant sur les dimensions cognitives de l'apprentissage, les rubriques traitent des contenus suivants : le cerveau humain, l'encodage et le stockage des informations, l'intelligence, les chemins de l'apprentissage, les troubles d'apprentissage, le savoir-faire, le transfert et l'autonomie. Le traitement étant suffisamment étayé, tout en étant court, le lecteur y trouve une bonne synthèse, des propos articulés et des outils cognitifs pour réfléchir sur sa pratique.

Le contexte social est l'objet de la deuxième partie du livre. On y traite entre autres de la classe comme communauté d'apprentissage, du climat de la classe, de l'égalité dans l'apprentissage, de l'apprentissage avec l'autre et de l'effet de la relation maître-élève. La motivation scolaire, la confiance en soi, l'utilité de l'apprentissage, l'image de soi, les préjugés sur la réussite et l'échec font ensuite l'objet de la troisième partie du livre.

Étienne Bourgeois rappelle que les théories en éducation « ont contribué progressivement à l'émergence d'un consensus [...] autour de la nécessité de considérer l'importance de deux dimensions de l'apprentissage : d'une part, l'activité cognitive du sujet et, d'autre part, la dimension sociale et culturelle[3] ». Michel Fayol, pour sa part, souligne que " ce qui est encodé dépend fortement de l'activité effectuée par l'apprenant[4] ». « Pour assurer un apprentissage, il est indispensable que l'attention de celui qui apprend porte sur l'objet d'apprentissage[5]. »

La lecture de certaines rubriques exigera une attention plus soutenue, car on y traite de savoirs plus scientifiques ou plus explicites. Cela n'altère en rien l'intérêt. Le marquage du texte – dont des rappels en exergue – guide habilement le lecteur. Même si on traite de questions plus spécifiques, le langage demeure accessible, clair et précis.

Il est souhaité que ce livre agisse sur le lecteur en l'amenant à réfléchir sur sa pratique pour prendre plus de pouvoir sur son action professionnelle; c'est ce que Pierre Pastré précise en affirmant que « la conceptualisation dans l'action permet au moins de comprendre comment se fait l'élaboration de l'action[6] ». Léopold Paquay va dans le même sens : « Un retour réflexif sur une pratique professionnelle relatée permet d'en saisir la complexité et la dynamique et d'apprendre à pouvoir faire face par la suite à des situations professionnelles inédites[7]. « Pastré conclut en énonçant que » apprendre à faire, c'est apprendre par et dans l'activité[8] ».

En conclusion, les mots d'Étienne Bourgeois rappellent bien l'importance de ce rapport entre le maître et l'élève : « L'image de soi comme apprenant joue un rôle essentiel dans le processus d'apprentissage et particulièrement dans l'engagement du sujet dans ce processus[9]. »

Donald Guertin

1. Page 13.
2. Page 20.
3. Page 35.
4. Page 55.
5. Page 54.
6. Page 118.
7. Page 117.
8. Page 121.
9. Page 271.

Chers lecteurs et lectrices, cette rubrique vous est ouverte. Ne soyez pas égoïstes, faites-nous partager les « bons » mots de vos élèves ou les faits cocasses, absurdes même, dont vous êtes les témoins dans vos classes ou dans l'école. Adressez vos envois à : *Vie pédagogique*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 600, rue Fullum, 10e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1. Sous la direction de M. Daniel Charest, enseignant d'arts plastiques, les illustrations qui suivent ont été réalisées par des **élèves de la Polyvalente des Monts, de la Commission scolaire des Laurentides**.

Madame Julie demande à Émile : « Quelle est ton adresse? » Émile répond : « Mon adresse de porte ou de téléphone. »

« Maman, je sais où poussent les dattes!! » « Où ça mon garçon? » « Sur les calendriers. »

Si vous résidez au Québec, vous pouvez maintenant vous abonner à *Vie pédagogique* ou, le cas échéant, procéder à votre changement d'adresse sur le site Internet de la revue : **http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca**

Le prochain numéro de février-mars 2007 sera publié exclusivement sur Internet.

❑ **Abonnement** – ❑ **Changement d'adresse pour les abonnés à l'extérieur du Québec**

Remplir ce coupon en y indiquant votre nouvelle adresse.

Nom

Prénom

Organisme

Adresse — appartement

BP — Ville — Code postal

Pays

Courrier électronique

TARIFS (devise canadienne)	**1 AN**	**2 ANS**
Canada (NB/NE/TN)	**23,00 $**	**42,00 $**
Canada (autres provinces)	**21,50 $**	**39,00 $**
Autres pays	**24,00 $**	**45,00 $**

❑ chèque (dollars canadiens) ❑ mandat postal

À l'ordre de : Ministre des Finances

Adresser à : *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
CANADA